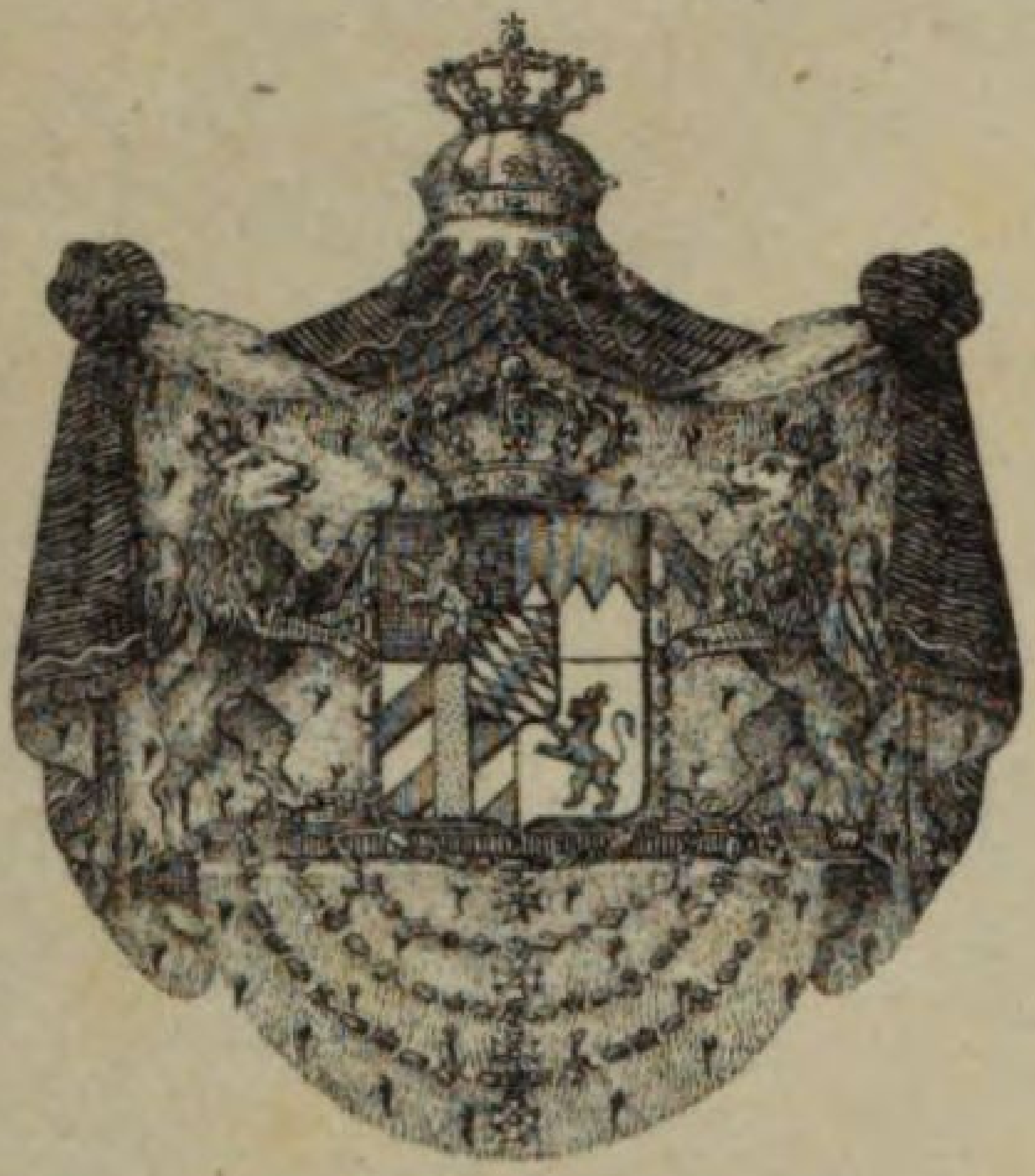
Paed. Pr. 4124 f Wich



BIBLIOTHECA
REGIA
MONACENSIS.

Der Sprachunterricht der Taubstummen nach Inhalt und Form in freien Vorträgen dargestellt

von

Johann Paul Wich,
Lehrer der Taubstummenbildung am königl. Schullehrerseminare zu Altdorf.

Erste Abtheilung.

Vorträge im ersten Semester.

Nürnberg,
Verlag der J. A. Endter'schen Buchhandlung.

459 D.

Bayerische
Staatsbibliothek
München

Vorwort.

Vermögen andere Verfasser, das Erscheinen ihrer Schriften durch die Erklärung zu rechtfertigen, daß sie die Gebrechen der vorhandenen ähnlichen Werke zu heilen, sich berufen fühlten; so habe ich auf einen solchen Entschuldigungsgrund um so mehr zu verzichten, als ich einestheils die Verdienste anderer Taubstummenlehrer viel zu hoch schätzen muß, um ihre Schriften tadeln zu können, anderntheils aber bisher viel zu wenig geleistet habe, als daß ich wähnen dürfte, etwas Vorzüglicheres zu bieten.

Wenn ich dessenungeachtet die Zahl der vorhandenen Werke über Taubstummenbildung durch unterliegende Bogen vermehre; so haben dieß allein Diejenigen zu verantworten, welche mir vor mehreren Jahren das Versprechen abdrangen, ihnen meine Vorträge gedruckt zum Nachstudium in die Hände zu geben, und überdieß jenes Versprechen unter meinen späteren Zuhörern so verbreiteten, daß mir dessen Erfüllung endlich zur Ehrensache wurde.

Daß es mir aber nichts Leichtes war, meinem Versprechen nachzukommen, davon dürfte mein Manuskript, davon könnten Setzer und Drucker, davon kann der, fast ein Jahr hindurch dauernde Druck von zwanzig Bogen sprechendes Zeügniß geben. Denn da mir — Vorzutragendes wörtlich nieder zu schreiben — niemals einfiel, Vorgetragenes schriftlich wieder zu geben — jedesmal höchst langweilig erschien, und völlige Bearbeitung sämmtlicher Vorträge — bei so vielen andern Geschäften — rein unmöglich war: so traf es sich nicht etwa, daß nur der erste Vortrag abgesetzt war, als ich noch kein Wort

vom nächsten nieder geschrieben hatte; sondern ich mußte das Manuskript fast durchgängig bogen = oder blattweise zur Druckerei senden, und nicht selten selbst in letzterer noch einige Sätze schreiben, um den begonnenen Bogen vollends aussetzen lassen zu können.

Wenn ich daher meinen lieben ehemaligen Zuhörern endlich einen Theil jener Besprechungen, welche uns die Stunden so rasch und angenehm dahin fließen ließen, hiermit im Druck übergebe; so glaube ich, dieselben um so weniger um Nachsicht bitten zu müssen, als ihnen die berührten mißlichen und störenden Verhältnisse ja theilweise bekannt sind und sie das gehörte und gewiß noch nicht verhallte lebendige Wort in den Stand setzen wird, da noch nachzuhelfen, wo der todte Buchstabe sie unbefriedigt lassen sollte.

Dürfte ich Ähnliches auch von Rezensenten voraussetzen: — ich würde getrost mit der Versicherung schließen, die weiteren Vorträge dem Drucke sobald zu übergeben, als mir Gott Gesundheit und Muße gibt, demjenigen Theil des Sprachunterrichtes meine ganze Kraft zuzuwenden, der den Taubstummen aus dem Kreis sinnlicher Anschauung allmählig in das Bereich des Sittlichen und Göttlichen hinüber führen soll.

Da ich nun Letzteres ebenso zuversichtlich hoffe, als ich Ersteres bezweifeln zu müssen, glaube; so bitte ich verehrliche Rezensenten, doch ja zu bedenken: daß dieses Buch zunächst nur für Diejenigen bestimmt ist, welche die, darin dargestellte Sprachunterrichtsweise in der Wirklichkeit — und, wie ich hoffe, nicht ohne Erfolg — ausführen sehen

Altdorf, am 18. Oktober 1842.

von dem Verfasser.

Erster Vortrag.

Allgemeine Bemerkungen über die Taubstummheit als Einleitung auf den Sprachunterricht des Taubstummen.

In einen Wirkungskreis berufen, den ich als eine der ersten meiner Lebensaufgaben längst erkannt, und — begeistert für allgemeine und wahre Verbesserung des bedauernswerthen Looses unserer taubstummen Mitmenschen — mir ersehnt hatte, halte ich es für meine erste Pflicht: — Ihnen, hiermit freündlichst begrüßte Zuhörer, vor Allem die Idee näher zu bezeichnen, welche durch unser fernees Zusammenwirken realisirt werden soll.

Lassen Sie mich zu dem Ende:

a) zunächst den körperlichen und geistigen Zustand des Taubstummen in Umrissen darstellen;

b) hierauf die Folgen dieses Zustandes auf die Lebensverhältnisse des Taubstummen entwickeln; und

c) endlich die Mittel untersuchen, durch welche den Folgen der Taubstummheit begegnet werden kann.

a.

Uns zunächst von dem körperlichen und geistigen Zustande des Taubstummen eine klare Ansicht zu verschaffen, erscheint aber um so nothwendiger, als eine irrige Ansicht in dieser Beziehung zum höchsten Nachtheil der Taubstummen leider nur zu lang bestand und theilweise noch besteht.

Kann es gleichwohl nicht in Abrede gestellt werden, daß es auch hörende Stumme gibt, welche — in Folge der Krankheit, Verstümmlung oder des gänzlichen Mangels gewisser Organe — der Sprache unfähig sind; so ist es doch höchst irrig und nachtheilig, die Ursache des Stummseins in der Regel nicht in dem Mangel des Gehörs, sondern nur in der Beschaffenheit der Sprachwerkzeüge zu suchen. Es stehet vielmehr fest: — daß nur diejenigen Menschen, welche entweder taub geboren, oder vor Erlernung der Sprache durch Krankheit und andere Umstände taub geworden, oder in so hohem Grade schwerhörig sind, daß sie die Laute der Tonwortsprache nicht aufzufassen und nachzubilden, vermögen, „taubstumm" heißen; Taubheit und Stummheit demnach nicht als zwei Urgebrechen erscheinen, sondern nur die Taubheit dasjenige körperliche Gebrechen ist, welches — selbst bei dem vollkommensten Besitz aller Sprachwerkzeüge — die Stummheit zur Folge haben muß; und daß daher der Taubstumme, mit Ausnahme des Mangels am Gehörsinn, dem Vollsinnigen in körperlicher Hinsicht ganz gleichzustellen ist.

Betrachten wir aber den Taubstummen in geistiger Beziehung; so würden wir ebenfalls in schädlichem Irrthum uns befinden, wenn wir, der früheren Ansicht gemäß, die Taubstummheit mit Blödsinn gleichbedeütend nehmen, dem Taubstummen Gedächtniß und Urtheilskraft absprechen, oder gar glauben wollten, daß der Taubstummenlehrer seinem Schüler erst die Seele geben müsse. Es ist in dieser Hinsicht vielmehr anzunehmen: — daß das Denken eine, jedem Menschen, also auch dem Taubstummen eigenthümliche Lebensthätigkeit des Geistes ist, die zu ihrer Anregung nur der Objekte der Sinnenwelt bedarf; daß auch der Taubstumme Kräfte und Anlagen des Geistes, wie der Vollsinnige, besitzt; und daß er daher, seines körperlichen Gebrechens ungeachtet, geistiger Thätigkeit und geistiger Bildung fähig ist.

So beruhigend nun diese Darstellung des Körper- und Seelenzustandes der Taubstummen erscheinen möchte, so werden wir doch ihr Verhältniß zu Vollsinnigen als ein höchst beklagenswerthes erkennen, wenn wir uns die Folgen der Taubheit vergegenwärtigen.

b.

Betrachten wir die Sprache als das charakteristische Unterscheidungszeichen des Menschen vom Thiere, als die hauptsächlichste Bedingung des menschlichen Zusammenseins und als das Hauptmittel unaufhörlichen Unterrichts und aller höheren Freüden und Genüsse; so erscheint uns derjenige Mensch ge-

wiß höchst bedauernswerth, der des hohen Gutes, der Sprache, entbehrt: und die Taubheit ist daher — als Ursache dieses Entbehrens — in ihren Folgen im Allgemeinen gewiß äußerst nachtheilig. Führen wir uns aber in's Besondere zu Gemüthe: — wie der Taubstumme im Genusse der meisten und edelsten Rechte und Wohlthaten und in der Entwicklung und Wirksamkeit der meisten und edelsten Kräfte so weit hinter seinen vollsinnigen Mitmenschen zurück steht; — wie er mitten unter Menschen der Menschheit fremd lebt; — wie er Menschen um sich her handeln und wirken sieht, ohne dieses Handeln und Wirken zu begreifen; — wie er bemerkt, daß Menschen sich mittheilen, und ahnet, welche Vortheile und Genüsse diese Mittheilung gewähre; — wie er ferner weder seiner geistigen Natur, noch seiner Bestimmung sich bewußt ist; — wie er nur mit Gegenständen sinnlicher Wahrnehmung sich zu beschäftigen, und in das Gebiet des Übersinnlichen nicht einzudringen, vermag; — wie er, von einem dunkeln Gefühle zwar ergriffen, doch zur Ahnung des Unsichtbaren im Sichtbaren, zur Idee eines höchsten, allwaltenden geistigen Wesens, und eben deßhalb, auch bei dunkler Erkenntniß des Rechts und Unrechts, doch nie zur Würde eines moralischen Wesens sich erheben kann; — wie er endlich bei den Leiden und Widerwärtigkeiten dieses Lebens allen Trostes und jeder Hoffnung eines höhern Lebens entbehrt: — dann, freündliche Zuhörer, haben Sie gewiß die Folgen

der Taubheit von solcher Wichtigkeit erkannt, daß Sie mit fortdauernder Aufmerksamkeit mir zur Untersuchung der Mittel folgen, wodurch jenen Wirkungen allein begegnet werden kann.

e.

Haben wir den Grund der Stummheit in der Regel nur in der Taubheit zu suchen; so ist damit auch über die vergeblichen und meist schädlichen Versuche, durch chirurgisches und medizinisches Einwirken auf die Sprachwerkzeüge die Sprachlosigkeit zu heben, abgeurtheilt.

Verdienstlich und lobenswerth ist es dagegen, kein Mittel unversucht zu lassen, wodurch die Taubheit in ihren verschiedenen Graden entweder gänzlich gehoben oder doch wenigstens gemindert werden kann. Denn vermöchten wir, dem Taubstummen das Gehör zu geben; so würde er die Sprache ohne besondere Veranstaltung, gleich den Vollsinnigen, im Umgang mit Menschen bald erlernen.

Ist es nun gleichwohl der Kunst schon in einigen Fällen gelungen, die Stummheit durch Entfernung der Taubheit zu heben; so sind doch diese Fälle höchst selten, und die Heilung der Taubheit bleibt selbst für den geschicktesten Arzt immer eine so schwierige Aufgabe, daß wir — so dringend wir die Zuratheziehung eines erfahrenen Arztes vor jedem andern Versuche empfehlen — uns doch verpflichtet fühlen, ein anderes Mittel zur Aufhebung

der bezeichneten nachtheiligen Folgen der Taubheit zu suchen.

Sind aber alle diese Nachtheile in dem Mangel der Sprache begründet; so resultirt daraus, daß wir dem Taubstummen nur dadurch eine wahre Wohlthat erzeigen können, daß wir ihm zum Besitz der Sprache verhelfen.

Können wir nun gleichwohl der Vorsehung den innigsten Dank aussprechen, daß sie uns bereits das Mittel finden ließ, Taubstumme zum Selbstsprechen und Vernehmen des Gesprochenen zu führen; so müssen wir doch herzlichst bedauern, daß dessenungeachtet bis jetzt nur einer verhältnißmäßig sehr geringen Anzahl jener Unglücklichen das hohe Gut der Sprache zu Theil werden konnte! —

Fassen wir nämlich die große Anzahl der bildungsfähigen Taubstummen im Verhältniß zu den, für ihre Bildung bereits bestehenden Anstalten in's Auge; so begegnet uns hier der betrübende Gedanke: daß, wenn auch Hunderte dieser Unglücklichen gebildet werden, doch Tausende noch ein finsteres, freüdenloses Dasein unter ihren glücklicheren Mitmenschen verleben, und es, unter den bisherigen Verhältnissen, auch bei dem beßten Willen, fast außer den Gränzen der Möglichkeit lag, zwischen den Taubstummen und den zu ihrer Bildung nöthigen Instituten ein völlig ausgleichendes Verhältniß herzustellen.

Dank, inniger Dank daher allen den edlen Männern, welche unter Leitung der göttlichen Vorsehung nicht nur die Idee: daß, was bis jetzt nur wenigen unserer taubstummen Mitmenschen zu Theil wurde, in Zukunft allen zu Theil werden soll," angeregt, sondern auch durch Wort und That die Bahn bezeichnet haben, auf welcher wir dem großen Ziele nahen werden!

Dank, tiefgerührtester Dank aber ganz besonders unserer hochsinnigen Königlichen Regierung, welche kein Opfer scheüt, die Erreichung jenes Zieles immer näher herbei zu führen, und mich gnädigst berief, zur Verwirklichung jener hochwichtigen Idee nach Kräften zu wirken!

Denn sollte es mir gelingen, die Pflichten dieses Berufes ganz zu erfüllen; so werden die meisten von Ihnen, geliebte Zuhörer — bei nur einiger Begeisterung für die gute Sache — in Zukunft gewiß im Stande sein, neben den vollsinnigen Schülern auch die bildungsfähigen Taubstummen des Ortes ihrer künftigen Wirksamkeit zu unterrichten.

Bedenken Sie nun aber, daß eben nur dann der großen Anzahl unserer, bereits noch unglücklichen, taubstummen Mitmenschen eine wahrhaft bessere Zukunft sich eröffnen kann, wann jeder Elementarlehrer zugleich auch Taubstummenlehrer sein wird; dann werden Sie das Ziel unseres begonnenen Zusammenwirkens gewiß von solcher Wichtigkeit erkannt haben, daß ich hoffen darf: Jünglinge, welche den Lehrerberuf erwählt und damit die Ver-

pflichtung übernommen haben, eine, auf Veredlung des Geistes und Herzens begründete Glückseligkeit unter den Menschen immer allgemeiner zu machen, werden auch mit voller Begeisterung einem Streben ihre Kraft widmen, das — wenn auch Anstrengung und Ausdauer fordernd — doch im glücklichen Erfolg die reichste Belohnung bietet.

Zur glücklichen Erreichung so hohen Zieles und so schönen Lohnes aber bedürfen wir Alle des Segens von oben; und daher fühle ich mich gedrungen: — den Blick zu Dem zu erheben, der da will, daß allen Menschen geholfen werde und alle zur Erkenntniß der Wahrheit kommen. Er erfülle Sie mit Begeisterung für die hochwichtige und gute Sache; er erhalte in mir jene Begeisterung, deren ich — bei äußern drückenden Verhältnissen meines Berufes — zu treuer Erfüllung desselben so sehr bedarf; und erleuchte mir die noch immerhin dunkle Bahn zum vorgesteckten Ziele; damit ich Ihnen ein zuverlässiger Führer sein und bleiben möge! —

Zweiter Vortrag.

Von dem Sprachunterricht des Taubstummen überhaupt.

Haben wir bei unserer ersten Betrachtung den Grund des beklagenswerthen Looses der noch ungebildeten Taubstummen vorzüglich in dem Mangel der Sprache gefunden, und darauf die Behauptung gestützt, daß wir dem Taubstummen keine größere Wohlthat erzeigen können, als ihm zum Besitz der Sprache zu verhelfen; so ist doch der Begriff „Sprache" von so bedeütendem Umfange, daß wir die Darstellung des Sprachunterrichtes der Taubstummen unmöglich beginnen können, ohne zuvor diejenige Sprache näher bezeichnet zu haben, deren Besitz dem Taubstummen allein eine wahrhaft bessere Zukunft gewähren kann.

Lassen Sie uns deßhalb:

a) vor Allem einen Blick auf die verschiedenen Arten der Sprache, und die bis jetzt bei der Taubstummenbildung angewandten Sprachunterrichtsweisen werfen;

b) hierauf diese Unterrichtsweisen in Bezug auf die Ausbildung des Taubstummen würdigen; und

c) endlich die Ausführbarkeit derjenigen Sprachunterrichtsweise beleüchten, die allein des Taubstummen freüdenvolleres Dasein bedingen dürfte.

---

a.

Fassen wir die Sprache ganz allgemein als sinnlich wahrnehmbare Darstellung der nicht sinnlich anschaubaren Vorgänge und Thätigkeiten unseres Geistes; so ergibt sich aus den verschiedenen Arten möglicher Wahrnehmung durch den Gesicht-, Gehör- und Tastsinn eben so, wie aus der möglichen Verschiedenheit des zu wählenden Sinnenobjektes — daß die Sprache in Bezug auf die sinnliche Wahrnehmung entweder sichtbar, hörbar oder tastbar, in Bezug auf das gewählte Sinnenobjekt aber Bilder-, Zeichen-, Geberden-, Blumen-, Finger-, Fuß-, Ton-, Laut- oder Typen-Sprache — ist, je nachdem entweder Bilder oder Zeichen, Geberden oder Fingerstellungen, Töne oder Laute, Buchstaben oder Typen zur Bezeichnung ganzer Gedanken oder nur einzelner Begriffe und Beziehungen angewandt werden. Deüten wir überdieß noch an, daß diese Bezeichnung entweder auf einer, der menschlichen Natur allgemein eigenthümlichen Vorstellungsweise oder auf bloßer Verabredung unter Einzelnen beruht, die Sprache demnach also eine natürliche oder konventionelle ist; so bleibt uns nur noch übrig: — diejenigen Arten der Sprache besonders zu bezeichnen, in welchen die Taubstummen bis jetzt unterrichtet wurden oder theilweise noch unterrichtet werden.

Wir zählen von den verschiedenen Sprachen, von denen entweder nur die eine oder die andere allein, oder in Verbindung mit einer andern oder auch in Verbindung mit allen übrigen angeeignet wurden, vier als die bemerkenswerthesten auf, und weisen zunächst auf den Unterricht in der

1) Geberdensprache hin, wobei man sich nicht begnügte, das, dem Taubstummen, wie dem Vollsinnigen, angeborne Vermögen — gewisse Vorstellungen und Empfindungen durch verschiedene Veränderungen der Gesichtszüge und Bewegungen des Körpers oder dessen einzelner Theile auszudrücken — so zu vervollkommnen, daß der Taubstumme alle sinnlich wahrnehmbaren Gegenstände, Handlungen und Eigenschaften auf einfache und natürliche Weise mimisch bezeichnen lernte, sondern diese natürliche Geberdensprache zur künstlichen Wortsprache ausbildete, indem man auch für nicht sinnliche Begriffe und Beziehungsformen eigene, zum Theil höchst willkührliche Zeichen, gebrauchen lehrte.

Mit diesem Unterricht in der natürlichen und künstlichen Geberdensprache ward fast in der Regel der Unterricht in der

2) Schriftsprache verbunden, wodurch man den Taubstummen zu befähigen suchte, sinnliche und übersinnliche Begriffe und deren manchfache Beziehungen, überhaupt seine Gedanken durch sichtbare Worte oder durch verschiedenartige Verbindung und Zusammensetzung gewisser Zeichen oder

Buchstaben selbst darzustellen, und — auf diese Weise von Andern dargestellte Gedanken — zu fassen.

Um nun die Mühe dieses Darstellens oder Aufschreibens einestheils zu ersparen, anderntheils aber in Zeiten und Verhältnissen, die eine solche Darstellung nicht gestatten, zu ersetzen, wurde die

3) Fingersprache erfunden, und der Taubstumme angeleitet, die, in jedem geschriebenen Worte vorkommenden Buchstaben entweder durch besondere Lage der Hand und einzelner Finger oder durch Berührung einzelner Körpertheile zu bezeichnen.

Dabei fehlte es jedoch auch nicht an solchen Taubstummenlehrern, welche ihre Schüler in der

4) Lautsprache unterrichteten, oder sie anleiteten, nicht nur einzelne artikulirte Laute hervorzubringen oder ganze Wörter auszusprechen und am sprechenden Munde abzusehen, sondern auch ganze Gedanken durch artikulirte Laute auszudrücken, und — auf diese Weise ausgedrückte Sätze — zu erfassen.

Bei erkannter, so wesentlicher Verschiedenheit der Sprachunterrichtsweisen fordert aber das Wohl der Taubstummen eine sorgfältige Würdigung derselben um so mehr, als wir mit Gewißheit annehmen dürfen, daß — wenn man auch auf verschiedenen Wegen zu Einem Ziele gelangen — man doch auch auf manchen Ab- und Irrweg gerathen kann.

b.

Haben wir schon vornherein die Sprache als hauptsächlichste Bedingung des menschlichen Zusammenseins, als Mittel des unaufhörlichen Unterrichts und als Hauptmittel der höchsten Freüden und Genüsse bezeichnet; so konnten wir dabei natürlich nur die, den sämmtlichen Bewohnern eines ganzen Landes eigenthümliche Umgangssprache im Auge haben. Müssen wir demzufolge als das Ziel des Sprachunterrichtes für Taubstumme die Aneignung derjenigen Sprache bezeichnen, welche Gemeingut aller derer ist, mit denen der Taubstumme verkehrt und je verkehren wird: so ist damit auch der Werth der künstlichen Geberden- und der Fingersprache, als konventioneller, auf bloßer Verabredung unter Einzelnen beruhender Mittheilungsweise, schon im Allgemeinen gesetzt. Bedenken wir aber in's Besondere: — wie eine solche künstliche Mittheilungsweise den Taubstummen, welcher gewohnt ist, in seinen Zeichen eine Ähnlichkeit oder sonst eine Beziehung auf die bezeichnete Sache zu suchen, so leicht verwirren kann; wie wenig bestimmt und zuverlässig eine solche Mittheilung bei aller Langweilichkeit und Umständlichkeit des Deütens und Gestikulirens ist; wie wenig aber besonders solche Ausdrucksweisen das Gemüth des Taubstummen berühren können, da ihm das Auffassen der künstlichen Geberden- oder Fingersprache in der Regel nicht gestattet, auf das Gesicht des Spre-

chenden zu sehen, und darin Freüde oder Trübsinn, Verwunderung oder Gleichgiltigkeit, Schrecken oder Ruhe, Liebe und Freündschaft oder Ärger und Abneigung zu erkennen: — dann werden wir nicht länger anstehen, die beiden genannten Sprachunterrichtsweisen bei der Taubstummenbildung als entbehrlich und nachtheilig zu bezeichnen, so nothwendig und nützlich wir dagegen den natürlichen Geberdenausdruck für den Sprachunterricht des Taubstummen erklären müssen. Diese Geberdensprache ist nämlich das einzige Mittel, die erste Kommunikation zwischen Lehrer und Taubstummen herzustellen, den Stand und Umfang der Bildung des Letzteren zu erforschen und auf dessen Geist und Gemüth einzuwirken, und bildet daher den Anknüpfungs- und Übergangspunkt zu der eigentlichen Wortsprache, durch welche wir nach und nach die Geberdensprache entbehrlich zu machen, und so den Taubstummen in den Besitz des allein genügenden Verkehrmittels zu versetzen, suchen.

Stellt sich aber die Wortsprache, nach der sichtbaren oder hörbaren Darstellung des Wortes, als Schrift- und Lautsprache dar, so wird uns — den Taubstummen zur Darstellung und Auffassung des mündlichen und schriftlichen Gedankenausdruckes zu befähigen — als das höchste Ziel des Taubstummensprachunterrichts um so sicherer erscheinen, als es uns ein Leichtes ist, die Einseitigkeit

und Nachtheiligkeit desjenigen Sprachunterrichts zu erkennen, welcher nur eine der genannten Fertigkeiten zu erzielen, sucht.

Erwägen wir zu dem Ende: — wie einestheils der vollständige schriftliche Gedankenausdruck bis jetzt leider noch immer nicht Gemeingut der Bewohner eines Landes ist; wie er immer an gewisse aüßere Umstände und Bedürfnisse gebunden erscheint, und — bei der oft so großen Ähnlichkeit der Wort- und Redefiguren — den, blos auf das Gesicht beschränkten Taubstummen so leicht zu Irrthümern und Mißverständnissen verleitet, oder ihm doch wenigstens das klare Auffassen erschwert; — wie aber anderntheils das Auffassen des mündlichen Gedankenausdruckes dem, des Gehörsinns Entbehrenden, bei dem schnellen Vorübergehen des gesprochenen Wortes, bei dem großen Unterschied der üblichen Mundarten und der, namentlich beim Schnellsprechen fühlbar werdenden geringen Verschiedenheit einzelner Mundstellungen, zu fast noch häufigeren und größeren Mißverständnissen veranlaßt: — dann erscheint gewiß unsere obige Anforderung an den Sprachunterricht des Taubstummen gerechtfertigt; und es bleibt uns nur noch übrig, deren Ausführbarkeit zu beleüchten.

e.

Bleibt die erfolgte Lösung selbst immer der sprechendste Beweis für die Ausführbarkeit der Aufgabe; so dürfte ich Sie in dieser Beziehung nur auf

Thatsachen hinweisen und Sie erinnern, daß Taubstumme nicht mehr zu den Seltenheiten gehören, welche des mündlichen und schriftlichen Gedanken-Ausdrucks völlig fähig sind, einen sehr hohen Bildungsgrad besitzen, selbst als Lehrer an Bildungsanstalten wirken und mit Vollsinnigen verkehren, ohne von diesen kaum als Taubstumme erkannt zu werden. Dessenungeachtet kann ich nicht unterlassen, die Ausführbarkeit der bereits bezeichneten Sprachunterrichtsweise auf einige allgemeine Grundsätze zu basiren.

Soll nämlich der Taubstumme — bei dem Mangel des Gehörs — zur Auffassung, Unterscheidung und Nachbildung artikulirter Laute geführt werden, wohin der Vollsinnige vorzüglich und fast ganz allein durch den Gehörsinn ohne besondere Veranstaltung gelangt; so erscheint als nothwendig, daß der artikulirte Laut auch durch einen oder den andern Sinn aufzufassen sei.

Betrachten wir nun den langsam und ausdrucksvoll sprechenden Mund mit Aufmerksamkeit; so finden wir nicht nur: — daß der Mund beim Sprechen eines Wortes eben so viele bestimmte, dem ganzen Gesicht des Sprechenden eine eigenthümliche Form gebende Bewegungen macht, als das Ohr artikulirte Töne vernimmt; sondern überzeügen uns auch durch Betasten des Sprechenden an Nase, Mund, Kehle, Brust und Rücken: — daß der, mit diesen Mundstellungen verbundene Ton oder Laut entweder an einer eigenthümlichen Erschütterung innerer Kör-

per-

pertheile oder bloß in dem Ausströmen der Luft erkennbar ist.

Die Möglichkeit der Auffassung und Nachbildung des artikulirten Lautes oder des gesammten mündlichen Gedankenausdruckes von Seite des Tauben beruht demnach auf der Eigenthümlichkeit des Lautes, nicht allein nur durch den Gehörsinn, sondern auch durch den Gesicht- und Tastsinn wahrnehmbar zu sein.

Was nun aber die zweite Forderung des Sprachunterrichts der Taubstummen betrifft; so beruht die Möglichkeit, den Taubstummen dahin zu führen, daß er mit ausgesprochenen Lautreihen oder mit schriftlich aneinander gereiheten Buchstaben entweder wirkliche Begriffe oder nur Beziehungen dieser Begriffe verbinde, einzig und allein in der, dem Taubstummen eben so gut, wie dem Vollsinnigen eigenthümlichen Lebensthätigkeit des Geistes, welche zu ihrer Anregung nur des Sinnenobjektes bedarf; zum Vorstellungsvermögen wird, indem sie sich des Außendinges geistig bemächtigt; und durch das Bestreben, die erhaltene Vorstellung nach außen wieder darzustellen, als Sprachvermögen sich aüßert. Zeigt nämlich das vollsinnige Kind dieses Sprachvermögen zunächst in der Hervorbringung einzelner Laute als erste Reaktion der Sinneneindrücke, und gelangt es — durch oftmaliges, zufälliges oder absichtliches Hinweisen auf die Sinnendinge seiner Umgebung, in Verbindung mit der hörbaren oder mündlichen Bezeichnung derselben — allmählig zur vollständigen Sprache; so gibt

doch auch der Taubstumme schon frühzeitig durch Deüten und andere Geberden zu erkennen, daß auch an seinem Geiste die Außenwelt nicht spurlos vorüberging, sondern fast dieselben Vorstellungen, wie bei dem Vollsinnigen, in ihm zurück ließ; und ihm daher zur Aneignung der, unter Vollsinnigen üblichen Bezeichnungsweise jener Vorstellungen Nichts weiter Noth thue, als ihm den üblichen Gedankenausdruck auf einem andern Wege, als durch den Gehörsinn, zuzuführen.

Soll ich — bei so erkanntem Werth und also begründeter Ausführbarkeit derjenigen Sprachunterrichtsweise, welche allein dem Taubstummen eine wahrhaft bessere Zukunft gewähren kann, — Ihnen, freündliche Zuhörer, nun auch noch näher bezeichnen, welche Taubstummensprachunterrichtsweise ich Ihnen darstellen werde? —

Dritter Vortrag.

Von der Vorbereitung des Taubstummen auf den Sprachunterricht.

Erkannten wir bei unserer vorher gehenden Betrachtung die Möglichkeit, den Schüler zu richtigem mündlichen und schriftlichen Gedankenausdruck zu führen; so dürfen wir uns dabei doch nicht verhehlen, daß die Lösung dieser Aufgabe immerhin schwierig und von mancherlei Veranstaltungen abhängig bleibt: obgleich wir weit entfernt sind, mit Denen einzustimmen, welche die Erreichung des bezeichneten Zieles schon bei Vollsinnigen für höchst schwierig, ja fast für unmöglich erklären; sondern uns vielmehr berechtigt halten, jene Schwierigkeit und Unmöglichkeit in der Behandlung des Sprachunterrichts allein zu suchen. —

Als solche, den Erfolg des Taubstummensprachunterrichts bedingende Veranstaltungen aber erklären wir gewisse Vorübungen des Taubstummen auf den eigentlichen Sprachunterricht,

a) deren Nothwendigkeit wir vorerst entwickeln;

b) deren Ziel wir sodann näher bezeichnen; und

c) deren Erfolg wir endlich von gewissen Bedingungen abhängig machen werden.

---

a.

Nehmen wir an, daß dem Menschen jede Kenntniß und Fertigkeit durch Eltern oder Lehrer absichtlich, nach Regeln und in gewisser Stufenfolge angeeignet, oder zufällig, regellos und in bunter Mischung — in Folge eigener, durch leblose und lebendige Umgebung angeregter Geistesthätigkeit — von ihm selbst erworben wird; die Geistesthätigkeit eines Menschen aber um so angeregter und belebter erscheint, je mehr die Außenwelt auf dieselbe erregend und belebend einwirken kann: so muß gewiß der, wenn auch im Alter weit voran geschrittene, ununterrichtete Taubstumme selbst dem sechsjährigen vollsinnigen Kinde in geistiger Beziehung um so mehr nachstehen, als ihm nicht nur die im Allgemeinen zur Erweckung und Bildung des Geistes beitragenden Gehörwahrnehmungen entgingen, sondern ihm auch die, zur Belebung und Erhöhung der gesammten Geistesthätigkeit so ganz in's Besondere dienende Wahrnehmung der Tonsprache vorenthalten war.

Bedenken wir überdieß, daß die, in dem nachtheiligen Wahne „der Unfähigkeit des Taubstummen zu geistiger Thätigkeit" befangene persönliche Umgebung desselben in der Regel jede absichtliche Einwirkung auf dessen Geistesthätigkeit als nutzlos vermeidet: — dann werden wir nicht länger an der Nothwendigkeit gewisser Veranstaltungen zweifeln, wodurch wir das große Mißverhältniß der Geistesbildung des Taubstummen im Vergleich zu der

des vollsinnigen, noch nicht dem Schulunterrichte übergebenen, sechsjährigen Kindes einigermassen zu heben, suchen.

Und damit haben wir denn schon im Allgemeinen auf das Ziel dieser Veranstaltungen oder Vorübungen hingewiesen.

b.

Die Vorübungen des Taubstummen auf den Sprachunterricht können nämlich überhaupt kein anderes Ziel haben, als den Schüler wo möglich auf diejenige Bildungsstufe des Geistes zu stellen, auf welcher wir — im günstigeren Falle — das vollsinnige, schulpflichtig gewordene Kind erblicken.

Hat aber das vollsinnige Kind das Glück gehabt, vor dem eigentlichen Schulunterrichte in einem Familienkreise zu leben, in dem man die Befriedigung der Leibesbedürfnisse nicht als die — alleinige und höchste Pflicht der Erziehung betrachtete; so wird dasselbe seine Sinne bereits auf manchfache Weise in Thätigkeit gesetzt und geübt, eine Masse von Vorstellungen und einen hinreichenden Wortvorrath zur mündlichen Bezeichnung derselben sich erworben, überhaupt also eine Menge Kenntnisse und Fertigkeiten sich schon eigen gemacht haben, ehe es in die Schule tritt.

Dem Taubstummen dagegen fehlen nicht allein alle, auf Gehörwahrnehmung beruhenden Vorstellungen gänzlich; sondern seine, nur durch vier Sinne erhaltenen Begriffe sind größtentheils auch einseitig,

blos auf die sinnliche Wahrnehmung der, oft so wenig anregenden Umgebung desselben beschränkt, und müssen — bei dem Mangel des Wortes als Träger bestimmter Vorstellung — gewiß höchst unklar und verworren sein.

Bedenken wir nun, daß — unter so beschränkter Einwirkung der Außenwelt auf die Sinnenthätigkeit des Taubstummen — diese selbst nur sehr wenig angeregt und geübt sein kann; von der Ausbildung der Sinne aber die Klarheit der Vorstellung abhängig ist: — dann werden wir wohl

1) die Übung des Taubstummen in bestimmten, sinnlichen Wahrnehmungen — zur Begründung und Erweiterung richtiger Vorstellungen —

als erste, unerläßliche Vorübung desselben auf den Sprachunterricht erklären müssen.

Fassen wir ferner in's Auge, wie das vollsinnige Kind bei dem Eintritte in die Schule nicht nur einzelne Wörter, sondern schon ganze Sätze artikulirend selbst auszusprechen und — auf diese Weise von Andern ausgesprochene Sätze — zu vernehmen, vermag; während der Taubstumme selbst in der Hervorbringung und Auffassung nur einzelner artikulirter Laute bisher gänzlich ungeübt blieb: — so werden wir

2) die Übung des Taubstummen in der Auffassung, Hervorbringung und Verbindung artikulirter Laute

als zweite, nothwendige Vorübung desselben auf den Sprachunterricht erkennen.

Stellen wir endlich die Behauptung auf: daß die eben bezeichnete Übung nur dann zum gewünschten Ziele führen kann, wenn der Taubstumme die Auffassung und Hervorbringung eines Lautes zugleich an die, dem Laute entsprechende Buchstabenform knüpft: — so werden wir als dritte, zweckdienliche Vorübung des Taubstummen für den Sprachunterricht

3) die Übung desselben im Auffassen, Darstellen und Verbinden der üblichen Buchstabenformen

bezeichnen dürfen; und es bleibt uns nur noch übrig, zu zeigen, wodurch die Erreichung des vorgesteckten Zieles bedingt werden möchte.

c.

Als die vorzüglichsten dieser nothwendigen Bedingungen aber glauben wir, gewisse Eigenschaften des taubstummen Schülers und des Taubstummenlehrers betrachten zu müssen.

Was nun die Eigenschaften des taubstummen Schülers betrifft; so müssen wir den vollkommnen Besitz der beiden höhern aüßern Sinne — des Gesichts und Gefühls — um so mehr oben anstellen, als diese den fehlenden Sinn des Gehörs wo möglich ersetzen sollen. Da dieß aber nur dann möglich werden wird, wenn diese aüßern Sinne im Verein mit einem vollkommneren inneren Sinn auftreten; so müssen wir noch ganz besonders wünschen, daß unser Schüler mit guten Geistesfähigkeiten ausgerüstet sei.

Darf ich diese Behauptungen auf Thatsachen gründen, so kann ich anführen: — daß meine Sprachunterrichtsweise einen Knaben, welcher kaum schwerhörig, viel weniger taub, dabei aber aüßerst schwach an Verstand war, nur bis zur Auffassung und sprachlichen Darstellung sinnlicher Begriffe zu führen, vermochte; jede Bemühung, denselben zur Beziehung der Begriffe zu führen, aber gänzlich fruchtlos blieb: — während es mir gelang, ein, mit vorzüglichen Geistesgaben ausgerüstetes Mädchen, welches durch Anwendung kalter Essigüberschläge bei Scharlachkrankheit im sechsten Lebensjahre binnen drei Tagen den Gesicht- und Gehörsinn gänzlich verlor, zwei Jahre nach diesem Unfalle, der den Verlust einer deütlichen Ausſprache zur Folge hatte, noch zum vernehmlichen mündlichen Ausdruck, zum Lesen und Verstehen ganzer Sätze — blos durch Einwirken auf den Tastsinn — zu führen.

Ist hierdurch die Nothwendigkeit gesunder Verstandesthätigkeit von Seite des Schülers als unerläßliche Bedingung eines glücklichen Erfolgs der beabsichtigten Bildung dargethan; so erscheint es überdieß — aus leicht einzusehenden Gründen — noch wünschenswerth, daß der Taubstumme sich auch im Besitz gesunder Sprachwerkzeüge und ungelähmter Bewegungsglieder befinde.

Was aber diejenigen Eigenschaften des Taubstummenlehrers betrifft, durch welche der glückliche Erfolg seiner Bestrebungen bedingt sein möchte; so darf ich Sie nur auf die allgemeine Erziehungs-

und Unterrichtslehre hinweisen, und dabei bemerken: — daß wir für jetzt an den Taubstummenlehrer in dieser Hinsicht keine weitere Forderung stellen können, als überhaupt ein tüchtiger Elementarlehrer zu sein; während wir später von dem Elementarlehrer fordern möchten, sich vorerst zum tüchtigen Taubstummenlehrer gebildet zu haben.

Ist damit im Allgemeinen angedeutet, daß der Unterricht des Taubstummen an den Lehrer noch weit höhere Forderungen, als der des Vollsinnigen stellt; so werden wir dieß in's Besondere erkennen, wenn wir für jetzt die Bahn bloß allgemeiner Betrachtungen verlassen, zur Darstellung des Sprachunterrichtes selbst schreiten, und dieser die Darstellung der eben erwähnten Vorübungen vorausschicken.

Vierter Vortrag.

Erste Vorübung des Taubstummen auf den Sprachunterricht.

Nachdem wir die Übung des Taubstummen in bestimmten, sinnlichen Wahrnehmungen — zur Begründung und Erweiterung richtiger Vorstellungen oder Begriffe — als erste, unerläßliche Vorbereitung desselben auf den Sprachunterricht erkannt haben; schreiten wir zur Darstellung dieser Vorübung selbst, indem wir:

a) zunächst diejenigen Gegenstände näher bezeichnen, an denen wir die Sinnen- und Verstandesthätigkeit des Schülers besonders üben wollen;

b) hiernach die natürlichste Stufenfolge der wichtigsten dieser Übungen andeüten; und

c) schließlich für die praktische Behandlung dieser Übungen die nöthigsten Winke ertheilen.

a.

Ist gleichwohl jedes sinnliche Ding geeignet, die Sinnen- und Verstandesthätigkeit des Vollsinnigen zu erregen und zu üben; so ist doch die Wahl des Sinnenobjektes für die ersten Sinnen- und Verstandesübungen des Taubstummen durchaus nicht gleichgiltig.

Wir glauben daher, folgende Grundsätze aufstellen zu müssen:

1) Da der Mensch überhaupt nur von denjenigen Dingen eine recht klare Vorstellung erhält, welche er sehen und zugleich betasten, überhaupt durch mehrere Sinne wahrnehmen kann; so müssen ganz besonders die Gegenstände, worauf wir die Sinne des Taubstummen zuerst lenken wollen, wenigstens sichtbar und tastbar zugleich sein.

2) Wenn ferner das Wahrnehmensollen eines Dinges nach den verschiedenen Weisen, wie es auf unsere Sinne wirkt, ein Besehen- und Betastenkönnen von allen Seiten des Dinges erfordert; so ist nothwendig, daß die fraglichen Sinnenobjekte nicht etwa blos Theile eines Ganzen, sondern selbst abgeschlossene, für sich bestehende Ganze sind.

3) Ist überdieß zunächst doch nur die aüßere Gestalt oder Anwendung eines Dinges — Das, was die Vorstellung von dem Dinge in unserem Geiste begründet; so ergibt sich als weitere Forderung an die zu wählenden Sinnenobjekte, daß sie nicht unge-

staltete Stoffe oder flüssige Körper, sondern feste, bestimmt gestaltete Dinge von bekannter Anwendung seien.

4) Liegt in dieser bestimmten Gestalt eines Körpers immer auch die Möglichkeit, ihn im Linienbilde darzustellen; so ist doch die genaue Darstellung eines Dinges ebenso, wie das genaue Erkennen des dargestellten Gegenstandes mehr oder weniger schwierig: darum fordern wir von den fraglichen Sinnendingen, daß sie leicht in Bildern darzustellen und sicher im Bilde zu erkennen seien.

5) Fordert dabei die Übung, daß die Sinnenobjekte vom Lehrer und Schüler manchfach bewegt oder gehandhabt werden; so werden wir wo möglich nur kleinere, leichtere, weder leicht verletzende, noch leicht verletzliche — leblose Dinge zur Anschauung bringen.

6) Bedenken wir endlich, daß die Vorstellung von einem Gegenstande nicht von dessen unwesentlichen Merkmalen — wie Farbe, Größe oder Stoff — abhängig bleiben darf, sondern möglichst allgemein werden soll; so ergibt sich daraus, daß die gewählten Sinnenobjekte in Mehrzahl und zwar in gleichen und verschiedenen Exemplaren vorhanden sein müssen.

Haben wir uns — eingedenk dieser Grundsätze z. B. mit einigen ziemlich gleichen Schlüsseln, Bürsten, Kämmen, Dosen, Büchern, Schreibfedern, Hämmern, Äpfeln, Nüssen, Zitronen, Muskatennüssen, Zuckerplätzchen, und mit mehreren Kugeln, Kegeln,

Walzen, Kreüzen, Ringen, Scheiben, Würfeln, Tafeln von verschiedenen Farben, Größen und Stoffen — versehen; dann erst mag die Übung selbst beginnen.

b.

Folgender Gang aber möchte für die ersten Sinnenübungen des Taubstummen als der natürlichste erscheinen:

1) Wir legen vorerst einige, womöglich übereinstimmende Exemplare verschiedenartiger Dinge, welche sichtbar und zugleich auch tastbar, riechbar oder schmeckbar sind, vor die Anschauung des Schülers; lassen denselben an jedem dieser Dinge nach und nach sehen, tasten, riechen und schmecken, was an demselben sichtbar, tastbar, riechbar oder schmeckbar ist; führen ihm zu Bewußtsein, daß die Wahrnehmung eines Dinges immer an den Gebrauch gewisser Körpertheile — der Sinneswerkzeüge — gebunden sei, und daß manche Wahrnehmung an einem Dinge mit der Wahrnehmung an einem andern Dinge übereinstimme; lassen dann von übereinstimmenden Dingen das eine oder das andere von dem Schüler nochmals besonders besehen, betasten, beriechen oder beschmecken; und fordern nun — nachdem wir den angeschauten Gegenstand jedes Mal aus dem Wahrnehmungskreis des Schülers entfernt haben — diesen auf: durch Hindeüten auf den ähnlichen Körper uns zu zeigen, daß er eine Vorstellung von dem wahrgenommenen Dinge erhalten und behalten habe.

2) Nach dieser allgemeinen Erregung und Übung der gesammten Sinnenthätigkeit des Schülers lenken wir in's Besondere dessen Gesicht- und Tastsinn auf diejenigen Erscheinungen an den Dingen, durch deren Auffassung die Vorstellung von denselben größtentheils begründet wird; d. h. wir weisen auf die Gestalt und Anwendung der Dinge hin, indem wir vorerst an und mit den Körpern selbst, dann aber ohne diese Dinge blos durch nachahmende Haltungen und Bewegungen unseres eignen Körpers jene Hauptmerkmale der Dinge hervorzuheben, suchen; und veranlassen hierauf den Schüler, diese Begriffsmerkmale auf gleiche Weise darzustellen und diese Darstellung als mimische Bezeichnung des angeschauten Gegenstandes anzusehen: was am beßten dann gelingen mag, wenn einmal vom Lehrer das Geberdenzeichen gemacht und vom Schüler das entsprechende Ding bezeichnet, das andere Mal aber vom Lehrer ein Ding bezeichnet und vom Schüler das entsprechende Geberdenzeichen gemacht werden wird.

3) Wir entwerfen hierauf vor den Augen des Schülers — wiederholt auf die Gestaltsumrisse der Körper hinweisend — von diesen möglichst getreüe Linienbilder, oder benützen schon vorhandene Abbildungen; zeigen dem Schüler, daß auch im Bilde der Gegenstand ebenso zu erkennen sei, wie in dem bereits angenommenen Geberdenzeichen; und fordern nun den Schüler auf: nicht nur das, dem vorliegenden, wirklichen Gegenstande entsprechende Bild,

oder den, im Bilde dargestellten Gegenstand zu bezeichnen; sondern auch den abwesenden Gegenstand im Bilde zu erkennen, mimisch darzustellen und das, der mimischen Bezeichnung eines abwesenden Dinges entsprechende Bild aufzusuchen.

4) Nach diesen Übungen im Anschauen einiger, in ihren Hauptmerkmalen übereinstimmenden Dinge legen wir dem Schüler mehrere gleichgestaltete Körper von verschiedenen Farben, Größen oder Stoffen zur Betrachtung vor; fordern denselben zur mimischen Darstellung derselben und zur Bezeichnung des entsprechenden Bildes, so wie zum Hindeüten auf den mimisch und bildlich angedeüteten Körper auf; und helfen — wo es Noth thun sollte — dem Schüler dadurch nach, daß wir an den Dingen von verschiedenen Nebenmerkmalen die Gleichheit der Gestalt und Anwendung entweder in der Wirklichkeit oder nur durch Geberden nachzuweisen, suchen.

5) Wir legen darnach mehrere, verschieden gestaltete Dinge von gleicher Farbe, gleicher Größe oder gleichem Stoffe dem Schüler zur Anschauung vor; zeigen demselben, wie die Außenseite aller dieser Körper — wenn man auf die Gestalt nicht Rücksicht nimmt — im Auge immer dieselbe Wirkung veranlaßt, wie alle im Vergleich zu ähnlich gestalteten mehr oder weniger Raum einnehmen, wie endlich alle gegen andere Körper oder Kräfte ein gleiches Verhalten zeigen; und fordern nun den Schüler auf: zuerst alle gleichfarbigen, alle großen oder alle kleinen, alle hölzernen oder papiernen von ver-

schiedener Gestalt, dann aber alle gleichgestalteten — ohne Rücksicht auf Farbe, Größe oder Stoff — zusammen zu stellen.

6) Wir schließen endlich diese Übung damit, daß wir auf das Mehrmalvorhandensein der Dinge hinweisen; die Vielheit derselben mimisch durch Aufzeigen der entsprechenden Anzahl Finger selbst bezeichnen lassen; und vom Schüler fordern: entweder eine bestimmte Anzahl gleichgestalteter, gleichfarbiger, großer oder kleiner, hölzerner oder papierner zusammen zu stellen, oder die Anzahl so zusammen gestellter Dinge anzugeben.

Sollen nun aber alle diese Übungen zum gewünschten Ziele führen, so dürften wohl folgende Winke nicht unbeachtet bleiben.

C.

Als beachtenswerthester Wink aber für die Behandlung dieser und aller weitern Vorübungen sowohl, wie überhaupt für die Ertheilung des gesammten Sprachunterrichts des Taubstummen — möchte unstreitig dem Taubstummenlehrer folgender Rath erscheinen:

Er vergesse einestheils ganz und gar, daß sein Schüler taub ist, und rede daher mit demselben gerade so, als ob er einen Vollsinnigen vor sich hätte, ja er sei sogar gesprächiger als beim gewöhnlichen Schulunterrichte, und glaube dabei, daß er in Allem wohl verstanden werde; — er nehme aber anderntheils an,

daß

daß sein Schüler völlig unvermögend ist, von der gesprochenen Rede nur das Geringste zu vernehmen; begleite daher jedes gesprochene Wort mit der ausdrucksvollsten Geberde, und glaube dabei, daß er nur in Dem verstanden werde, was er durch Geberden versinnlicht. — Die Nothwendigkeit eines solchen Verhaltens muß Jedem einleüchten, der einerseits bedenkt: daß der Taubstumme vor dem eigentlichen Sprachunterrichte ja unmöglich eine andere, als die natürliche Geberdensprache erfassen kann; dabei aber andererseits erwägt: daß die Geberdensprache des, an den Umgang mit Vollsinnigen gewöhnten Lehrers nur dann die nöthige Lebendigkeit und Beſtimmtheit haben wird, wenn sie selbst Folge der lebendigen Rede ist.

Weil nun aber der vollsinnige Taubstummenlehrer in der Geberdensprache überhaupt, wie in's Besondere in dem Geberdenausdruck seines Schülers anfangs weniger bewandert sein dürfte; so möchte derselbe vielleicht am beßten thun, wenn er sich zuerst vom Schüler das, demselben etwa gelaüfige Geberdenzeichen für irgend eine Vorstellung angeben läßt, dieses Zeichen dann, — falls es nicht ganz ungeeignet oder gar zu unbestimmt sein sollte — zu dem seinigen macht, und für die Folge beim Unterrichte beibehält.

Sollte der Taubstumme — was kaum zu erwarten ist — anfangs weder zum Angeben, noch zum Auffassen irgend eines Geberdenzeichens zu bewegen sein, oder vielleicht auch nur in einzelnen Fällen für

des Lehrers Geberdensprache unempfänglich erscheinen; so empfehlen wir die Anwendung eines Mittels, das jedenfalls zum Ziele führen muß, das wir in der Folge überhaupt noch oft anwenden werden, und das wir — im Gegensatz zum unmittelbaren oder direkten Unterricht — die mittelbare oder indirekte Belehrung nennen wollen.

Mittelbar oder indirekt aber wird nach unserer Ansicht der Taubstumme belehrt, wenn wir uns an einen geübteren Vollsinnigen oder Taubstummen wenden, mit diesem in der Wort- und Geberdensprache verkehren, von demselben erkennen und ausführen lassen, was wir vom ungeübteren Schüler erkannt oder gethan sehen möchten, und dabei letzteren blos als Zuschauer betrachten, zum Beachten des Vorfallenden auffordern und erst nach dieser Beachtung der Vorgänge uns an ihn selbst mit unsern Fragen und Geheißen wenden.

Aber selbst dieses treffliche Lehrmittel kann erfolglos bleiben, wenn es dem taubstummen Schüler an Zutrauen gegen den Lehrer und an Muth zum Versuch eigner Kraft gebricht. Wir können daher dem Taubstummenlehrer nicht dringend genug anempfehlen: alle Freündlichkeit, Offenheit und Herzlichkeit gegen den Taubstummen an den Tag zu legen, dessen Unbehilflichkeit, Unwissenheit und Verstöße mit der höchsten Geduld und Schonung zu ertragen oder zu rügen, und dessen, nur einigermassen entsprechende Leistungen mit der größten Freüde und Zufriedenheitsbezeigung zu erwiedern.

Außer diesen allgemeinen Winken für den Taubstummenlehrer glauben wir, noch folgende besondere für die Behandlung der ersten Vorübung geben zu müssen:

Um dem Schüler zu Bewußtsein zu führen, daß ein Ding auf mehrfache Weise erkennbar sei, wird es gerathen sein: ihm erst den Gebrauch des einen oder des andern Sinnes — z. B. des Gesichts — zu verwehren, die Wahrnehmung eines Dinges nur durch einen Sinn — z. B. durch das Gefühl — zu gestatten, und dann das Erkennen dieses Dinges mit Hilfe eines eben nicht angewandten Sinnes — z. B. des Geruchs — aufzugeben.

Bei der Bezeichnung eines Dinges durch Geberden fasse der Lehrer ja nur die wesentlichsten Merkmale der Dinge in's Auge; entlehne — wo es ausreicht — das Geberdenzeichen nur von der Gestalt oder von der Anwendung des Dinges; verbinde aber das Zeichen der Gestalt mit dem Zeichen der Anwendung oder Wirkung eines Gegenstandes, wenn das eine oder das andere Zeichen — allein — zu unbestimmt sein sollte; und befleißige sich überhaupt bei der mimischen Bezeichnung durchaus der Einfachheit, Natürlichkeit und Bestimmtheit.

Soll der Schüler auf die außerwesentlichen Merkmale der Dinge seine Sinne richten; so wird von Seite des Lehrers noch größere Lebendigkeit und Bestimmtheit im Geberdenausdruck nöthig.

Soll z. B. der Schüler den Unterschied der Farben an den, sonst gleichgestalteten Dingen beach-

ken; so betrachte der Lehrer selbst alle diese Dinge mit schärferem Blick, halte dieselben sämmtlich gegen das Licht; fahre mit der flachen Hand über dieselben, um anzudeüten, daß sein Auge nur auf die aüßere, vom Licht bestrahlte Fläche der Dinge gerichtet ist; bestreiche mit der flachen Hand und beschaue z. B. eine rothe Kugel und nach und nach auch einige andere rothe Körper; weise die Übereinstimmung der aüßeren Flächen dieser Körper und deren Verschiedenheit gegen die Außenseite anderer Gegenstände mimisch nach; und zeige endlich, daß dieser Unterschied gänzlich unbeachtbar wird, d. h. daß alle Körper schwarz sind, wenn man dieselben im Finstern betrachtet.

Soll der Schüler die Größe eines Dinges im Vergleich zu einem andern gleichgestalteten unterscheiden; so weise der Lehrer nach, wie z. B. die kleine Kugel in einen engen Flaschenhals fällt, während eine größere nicht durch denselben zu bringen ist; und suche, das Großsein durch das allmählige Auseinanderbewegen der gerundeten Hände nach allen Seiten, begleitet von einem Blick mit weit geöffneten Augen, das Kleinsein aber durch Zusammendrücken der beiden Hände und möglichst geringes Öffnen der Augen — anzudeüten.

Soll der Schüler Unterschiede in dem Stoffverhältnisse der Körper erkennen; so biege, drücke, wäge, dehne, spalte, berieche, beschmecke, verbrenne, schmelze, reibe oder löse er in Wasser verschiedene Dinge; zeige z. B., daß das papierne Kreüz eben so leicht,

biegsam, zerreißbar, verbrennlich und in Wasser löslich ist, wie die papierne Scheibe, während die hölzerne Scheibe schwerer, fester, spaltbar und in Wasser unlöslich ist.

Sollte endlich der Schüler die Bezeichnung der Vielheit mehrerer gleichartigen Dinge durch Aufzeigen einer gewissen Anzahl Finger nicht gleich anfangs erfassen; so lege der Lehrer selbst erst auf jedes einzelne Ding einen Finger, hebe dann jeden Finger, der ein Ding berührte, auf; lasse den Schüler selbst ebenso verfahren: und unfehlbar wird derselbe nun die Zahl der Dinge unterscheiden.

Werden aber die ersten Sinnenübungen des Taubstummen auf solche Weise betrieben; dann wird der Schüler auch bald diejenige Thätigkeit des Geistes entwickeln, von welcher der Lehrer nur den besten Erfolg des Sprachunterrichts erwarten darf.

Fünfter Vortrag.

Zweite Vorübung des Taubstummen auf den Sprachunterricht.

Beabsichtigen wir durch unsere zweite Vorübung, den Taubstummen zum Auffassen, Nachbilden und Verbinden artikulirter Laute, überhaupt zum Sprechen zu führen; so müssen wir dabei ausdrücklich bemerken, daß hier nicht von einem Sprechen — als Thätigkeit des denkenden Geistes —, sondern nur vom Sprechen — als rein mechanischer Fertigkeit — die Rede ist.

Damit es Ihnen nun, liebe Zuhörer, gelingen möge, bei Ihren künftigen taubstummen Schülern eine solche Sprechfertigkeit leicht und sicher zu erzielen; so will ich

a) vor Allem die Natur der einzelnen Laute unserer Tonwortsprache möglichst scharf bezeichnen;

b) aus dieser Natur sodann die Kunstgriffe ableiten, wodurch der Taubstumme zum Hervorbringen und Verbinden jener Laute am sichersten geführt werden dürfte; und

c) endlich in Bezug auf den Gang der eigentlichen Sprechübungen die nöthigsten Winke ertheilen.

---

a.

Die Natur der Laute unserer Muttersprache ist von weit größerer Verschiedenheit, als aus der sonst üblichen Eintheilung derselben — in Vokale und Konsonanten — gefolgert werden möchte.

Bemerken wir im Vorübergehen, daß die eben erwähnte Eintheilung der Laute fast gar nicht von praktischem Interesse für den Taubstummenunterricht ist; so halten wir uns verpflichtet, hier anzugeben, durch welche Gründe wir uns zu einer andern Eintheilung bestimmen lassen.

Wir betrachten nämlich die Beschaffenheit und den Ausstrom der Luft, so wie die Anwendung und Stellung der einzelnen Sprachwerkzeüge als das Wesentliche bei der Bildung eines Lautes, und finden, daß — wenn auch kein Laut dem andern gleich ist — doch immer einige Laute in dem Wesentlichen ihrer Bildung zusammen fallen. Stellen wir nun immer die, auf diese Weise übereinstimmenden Laute in gesonderte Reihen; so erhalten wir neün solche Lautreihen oder Lautstufen und erreichen dadurch den praktischen Vortheil: daß wir den Schüler — sobald er nur den einen oder den andern Laut einer Reihe richtig aufgefaßt hat — mit Leichtigkeit und Sicherheit auch zum Auffassen der übrigen Laute dieser Reihe zu führen, vermögen. Wir werden daher die Natur der einzelnen Laute am beßten bezeichnen: wenn wir jene neün Lautreihen hier aufführen, das Wesentliche der Bildung dieser Lautreihen angeben,

und erst dann auf die feineren Unterschiede der einzelnen Laute aufmerksam machen.

Erste Lautreihe.

u, o, a, e, i.

Alle diese Laute werden dadurch gebildet, daß wir — bei geöffnetem Mund und geschlossenem Nasenkanal — die Luft mit gewisser Kraft aus der Lunge bis zum Kehlkopf drängen, dadurch die hierbei angespannten, die Stimmritze bildenden Stimmbänder in eine zitternde Bewegung versetzen, dadurch aber die, von der Mundhöhle begränzte Luftsaüle so in Schwingungen bringen, daß das Ohr des Vollsinnigen einen eigentlichen Ton — oder Laut von bestimmbarer Höhe und Tiefe — vernimmt, die Hand des Taubstummen aber an der Mundöffnung jene Luftschwingungen und an der Kehle nicht nur jene zitternde Bewegung, sondern auch ein Steigen oder Sinken des Kehlkopfes selbst gewahrt.

Darf ich nun als bekannt voraussetzen: daß die, von der Mundhöhle begränzte Luftsaüle größer oder kleiner werden muß, je nach dem die Mundhöhle sich selbst erweitert oder verengert, verlängert oder verkürzt; daß die längere und weitere Luftsaüle immer den tiefern, die kürzere und engere Luftsaüle immer den höhern Ton bildet; daß der Ton um so höher ist, je mehr die Stimmritze sich verengt, und um so tiefer ist, je mehr diese sich erweitert; daß aber endlich bei der Verengung der Stimmritze der Kehl-

kopf sich hebt, während er bei Erweiterung derselben sich senkt: — so kann ich die Unterschiede der einzelnen Laute der ersten Reihe auf folgende Weise bezeichnen:

Das u, als tiefster Ton, entsteht, wenn die Mundhöhle die längste und weiteste Luftsaüle begränzt, oder wenn sich die Zunge möglichst weit gegen den Kehlkopf zurückdrängt, der Kiefer sich hebt, der Mund sich spitzt, die Lippen sich möglichst weit vorwärts drängen, und nur so viel Öffnung behalten, als der freie Ausstrom der tönenden Luft erfordert.

Das o entsteht aus dem u, wenn der Unterkiefer etwas herab sinkt, der Mund sich weniger spitzt und eine etwas größere, kreisförmige Öffnung annimmt, die Zunge aber sich etwas mehr vorwärtsdrängt.

Das a entsteht aus dem o, wenn der Unterkiefer völlig herab sinkt, der Mund natürlich sich öffnet, und die Zunge ganz flach im Munde liegt.

Das a wird zum e, wenn sich der Unterkiefer wieder hebt, der Mund sich mehr in die Breite zieht, und die Mitte der Zunge sich gegen den Obergaumen drängt.

Das i, als höchster Ton, entsteht aus dem e, wenn die Mundhöhle die kürzeste und engste Luftsaüle begränzt, oder wenn der Unterkiefer sich möglichst hebt, der Mund sich ganz in die Breite zieht und die Zunge sich so gegen den Obergaumen drängt, daß der tönenden Luft nur eine ganz geringe Öff-

nung zwischen der Zungenspitze und der obern Zahnreihe zum freien Ausstrom bleibt. (Dieses i ist übrigens derselbe Laut, der auch in einigen Fällen mit y bezeichnet wird.)

Zweite Lautreihe.

ü, ö, ä, ë, j.

Läßt schon die schriftliche Bezeichnung dieser Laute auf deren Verwandtschaft oder Übereinstimmung mit dem Tonverhältniß der ersten Lautreihe schließen; so finden wir in der That: daß ü dem u, ö dem o, ä dem a, ë dem e und i dem j in Bezug auf Lippen- und Kieferstellung völlig gleich, aber, bei dieser Gleichheit der aüßern Mundstellung, die Lage der Zunge und des Kehlkopfes bei den Lauten dieser Reihe durchgängig höher, als bei denen der ersten Reihe ist.

Wir haben daher in Bezug auf diese Laute bloß noch zu bemerken, daß wir den Laut ë in „wër" von dem Laut e in „wen", den Laut ë in „wër" aber auch von dem Laut ä in „wäre" unterscheiden, und denselben daher — bei dem Mangel eines eigenthümlichen Zeichens — auf die geschehene Weise bezeichnen mußten.

In Bezug auf den Laut j aber bemerken wir, daß die Sprachwerkzeüge bei dessen Hervorbringung schon so genährt sind, daß er als reiner Ton — streng genommen — nicht mehr angenommen werden kann, da er stets mit einem gewissen Zischen auftritt; und daher

zwischen den Vokalen und Konsonanten gleichsam das Mittel hält.

Dritte Lautreihe.

au, aü, eü, ai, ei.

Können wir auch hier schon aus der schriftlichen Bezeichnung folgern, daß die Laute dieser Reihe nicht einfache, ganz eigenthümliche Tonverhältnisse bilden, sondern nur Verschmelzungen von Lauten der beiden ersten Reihen sein mögen; so entspricht doch diese Bezeichnung keineswegs dem eigentlichen Lautverhältniß dieser Reihe.

Wir bemerken daher in Bezug auf diese Laute Folgendes;

Wenn wir von dem Laut a auf die entfernten tiefsten Töne — u und ü — oder auf den höchsten Ton — i — übergehen; so muß der Mund — während die Stimme forttönt — sich verlängern oder verkürzen, und das Ohr daher auch die Töne vernehmen, welche zwischen dem a und den entfernteren Tönen liegen. Durch diesen schnellen Übergang nun, welcher dem Ohr nicht mehr gestattet, die einzelnen Töne zu unterscheiden, entstehen die eigenthümlichen Laute dieser Reihe, welche fälschlich Doppellaute genannt werden.

Gehen wir vom a durch o zum u, so entsteht das Lautverhältniß, das wir mit au bezeichnen.

Gehen wir vom a durch ö zum ü, so entsteht das Lautverhältniß, wie wir es in „Haüte"

hören, mit aü bezeichnen, aber auch mit äu bezeichnet finden.

Gehen wir vom a durch ä zum ü, so entsteht das Lautverhältniß, wie wir es in „heüte“ hören, mit eü bezeichnen, aber auch mit eu bezeichnet finden.

Schreiten wir vom a durch e zum i, so entsteht das Lautverhältniß, wie wir es in „Main“ hören, und mit ai bezeichnen.

Gehen wir endlich vom a durch ë zum i, so entsteht das Lautverhältniß, wie wir es in „mein“ hören, und mit ei bezeichnen.

Ist aber y gleich i, dann müssen auch ay und ey dieselben Lautverhältnisse, wie ai und ei bezeichnen.

Vierte Lautreihe.

m, n, ng.

Die Laute dieser Reihe entstehen auf dieselbe Weise, wie die der ersten Stufe; unterscheiden sich aber dadurch von jenen, daß der tönenden Luft der Ausstrom zur Mundöffnung verwehrt und nur durch den Nasenkanal gestattet ist. Das a wird demnach zum m, sobald es nicht mehr aus dem offnen Munde, sondern aus der Nase tönt; und daß auch das m noch Ton ist, beweiset der Umstand, daß es, so wie die übrigen Laute dieser Reihe gesungen werden kann. Der Unterschied der einzelnen Laute dieser Stufe aber ergibt sich aus der Art des Verschlusses der

Mundöffnung und der, dadurch begränzten, in der Mundhöhle tönenden Luft.

Schließt sich nämlich der ganze Mund so, daß die Lippen flach und breit auf einander zu liegen kommen; so ist dabei die ganze Mundhöhle mit Luft gefüllt, welche in ihren, durch die Nase ausströmenden Schwingungen den Laut m vernehmen läßt.

Drängt sich — bei gesenktem Unterkiefer — die Zunge so gegen den Obergaumen, daß dadurch die in der obern Gaumenhöhle befindliche Luft von der übrigen Luft in der Mundhöhle abgeschlossen und in bestimmte Schwingungen gebracht wird; so kommen diese Schwingungen als n aus der Nase.

Legt sich endlich der Zungenrücken — bei herab gedrückter Zungenspitze und möglichster Senkung des Unterkiefers — ganz an das Zäpfchen oder Gaumensegel an, daß in der Mundhöhle selbst gar keine Luft in Schwingung kommen kann, sondern die, oberhalb des Kehlkopfs tönende Luft gleich zum Nasenkanal ausströmen muß; so hören wir den Auslaut in „eng“, den wir hier mit ng in „Knabe“ und „Bank“ nur mit n, und in „Agnes“ mit g bezeichnet finden.

Ist uns irgend ein Vergleich dieser Lautreihe mit der ersten gestattet; so möchten wir die Laute der ersten Stufe als Töne eines offnen, die Laute dieser Stufe aber als Töne des gedeckten Registers betrachten.

Fünfte Lautreihe.

w, l, r.

Auch diese Laute haben das Wesentlichste ihrer Bildung mit den Lauten der ersten Stufe gemein, d. h. auch sie sind Töne; unterscheiden sich aber von den Lauten anderer Reihen dadurch, daß bei ihnen die Stimme nicht zur Nase oder zu dem offnen Munde frei ausströmt, sondern erst zwischen mehr genäherten Sprachwerkzeügen den Ausweg aus der Mundhöhle sich bahnen muß.

Wird der Nasenkanal geschlossen und die tönende Luft durch die flach und sanft aneinander gelegten Lippen gedrängt; so entsteht der Laut w, der in „leben" ꝛc. auch mit b bezeichnet wird.

Drängt sich die Zunge an die obere Zahnreihe so, daß die, in der obern Gaumenhöhle tönende Lüft über den Zungenrücken gleiten und gegen die beiden Mundwinkel ausströmen muß; so entsteht der Laut l.

Wird endlich — in demselben Augenblick, da die tönende Luft zur Mundöffnung herausgestoßen werden will — die Zunge gegen die Mitte des Obergaumen so gedrängt, daß der Ton gleichsam anprallt und dadurch die Zunge selbst in etwas zitternde Bewegung bringt; so entsteht der Laut r.

Sechste Lautreihe.

f, s, sch.

Diese und alle folgenden Laute weichen von den bisher beschriebenen wesentlich ab. Die Luft wird

bei ihrer Bildung nicht mit besonderer Gewalt aus der Lunge gestoßen, die Stimmbänder sind dabei nicht angespannt, kommen daher auch nicht in zitternde Bewegung; es wird daher weder ein Ton gehört, noch eine Erschütterung am Kehlkopf wahrgenommen; der Nasenkanal ist dabei geschlossen, und die tonlose Luft wird nur dadurch hörbar, daß sie zwischen genäherten Sprachwerkzeügen hindurch gedrängt oder an denselben geschnitten wird.

Schließt sich die obere Zahnreihe sanft an die Unterlippe, und wird dazwischen die Luft so hindurch gedrängt, daß sie sich an der Oberlippe schneidet; so entsteht der Laut f, der theils mit v, theils mit ph bezeichnet wird.

Zieht sich der Mund so in die Breite, daß die Lippen eine ovale Öffnung bilden, schließen sich die beiden Zahnreihen sanft aneinander, legt sich die Zungenspitze sanft an die untere Zahnreihe, und wird nun die Luft über den Zungenrücken so hinweg gedrängt, daß sie sich an den Zähnen schneidet; so entsteht der Laut ſ, welches auch durch s und ß bezeichnet wird.

Werden die Zahnreihen weniger genähert, die Lippen mehr vorgedrängt und kreisförmig geöffnet, die Zunge mehr gegen den Obergaumen gehoben, und die hindurch gedrängte Luft besonders an der obern Zahnreihe geschnitten; so entsteht der Laut sch.

Siebente Lautreihe.

h, g, ch.

Die Laute dieser Reihe entstehen dadurch, daß bei ihnen — wie bei denen der vorigen Stufe — nur tonlose Luft zum Munde ausströmt, aber nicht, wie dort, gepreßt und geschnitten, sondern nur mehr aus dem Munde gehaucht wird.

Wenn der Vokal nicht gleich volltönig auftreten, sondern ihm ein sanfter Hauch vorangehen, der Vokal gleichsam heraus gehaucht werden soll; so zeigen wir dieß dadurch an, daß wir dem Vokal das h vorsetzen, wodurch wir uns aber nicht verleiten lassen dürfen, das h als für sich bestehenden Laut anzusehen, denselben isolirt zu üben oder an irgend eine bestimmte Mundstellung zu knüpfen. Der Hauch für sich allein kommt in der Tonsprache nicht vor, verbindet sich auch nicht mit dem Vokal, der Mund nimmt dabei immer die Gestalt des herauszuhauchenden Vokales an, und ist für den Tauben nur an dem, dem Hauch vorangehenden verstärkten Athemeinziehen und an dem verstärkten Luftstrom des herausgehauchten Tones wahrnehmbar.

Hört nach einem Ton, der bei tieferer Zungenlage gebildet wird, nämlich nach u, o oder a die Luft auf zu tönen, d. h. werden die Stimmbänder plötzlich abgespannt und die noch in der Luftröhre befindliche Luft vollends über den, an das Zäpfchen angelegten Zungenrücken tonlos hinweg gehaucht; so entsteht der Hauch, den wir als Auslaut in „Tag“

und

und „Dach" hören, und in der Schrift mit ch bezeichnen, wenn der Vokal geschärft wird; aber mit g andeüten, wenn der Vokal gedehnt werden soll.

Folgt dieser Hauch aber einem, durch höhere Zungenlage gebildeten Ton, nämlich dem ü, ö, ä, e, ë oder i so, daß derselbe über die mehr gegen den Vordergaumen vorgedrängte Zunge gleitet, wie in „Weg" und „Pech"; so entsteht der Laut, den wir mit g bezeichnen, wenn ihm ein gedehnter, mit ch aber andeüten, wenn ihm ein geschärfter Vokal vorangeht.

Wir aber betrachten vorlaüfig ch als eigenthümliches Zeichen des Hauches nach u, o und a; g aber als Zeichen des wesentlich verschiedenen Hauches nach ü, ö, ä, e, ë oder i.

Achte Lautreihe.

p, t, k.

Die Laute dieser Reihe haben das Eigenthümliche, daß sie nur als Auslaute oder letzte Laute in einem Worte vorkommen. Sie werden dadurch gebildet, daß die, zum Munde oder zur Nase ausströmende, tönende oder tonlose Luft — durch plötzliche Sperrung der Mundöffnung und des Nasenkanales — in ihren Schwingungen und in ihrem Ausstrom unterbrochen und durch die, aus der Luftröhre nachströmende Luft so gepreßt wird, daß sie die, sie einschließenden Sprachwerkzeüge durchbrechen muß, und — obwohl tonlos — doch als dumpfer Knall gehört und als kräftiger Luftstoß gefühlt wird.

Werden nun die Lippen — wie bei m — geschlossen und die, in der ganzen Mundhöhle zusammen gepreßte Luft durch dieselben gestoßen; so entsteht der Auslaut p, wie z. B. in „Kap", welcher Auslaut in „gab" mit b bezeichnet ist.

Wird aber die Zunge gegen den Vordergaumen gedrängt — wie bei n — so, daß die Luft nur in der obern Gaumenhöhle zusammen gedrückt wird; so wird die, zwischen Zungenspitze und Vordergaumen hindurch gestoßene Luft als der Auslaut t erscheinen, wie z. B. in „bat", welcher Auslaut in „Rad" auch mit d bezeichnet wird.

Legt sich endlich der Zungenrücken an das Zäpfchen — wie in ng — so, daß nur die, oberhalb des Kehlkopfes befindliche Luft gepreßt wird; so wird die, zwischen Zungenrücken und Hintergaumen ausgestoßne Luft als der Auslaut k vernommen, wie z. B. in „Volk", welchen Auslaut der Schwabe auch bei g in „Tag" (sprich Tak) hören läßt.

Indem wir wiederholt ausdrücklich bemerken, daß die Laute dieser Reihe von uns nur als Auslaute betrachtet, und als solche in ihrer Eigenthümlichkeit hier beschrieben wurden; bemerken wir, daß diese Auslaute, wie wir bereits schon erinnert haben, oft auch durch die Zeichen der nächsten Lautreihe angedeütet werden; daß aber auch die Zeichen dieser Lautreihe noch zur Bezeichnung eines, erst später zu erörternden Lautverhältnisses benützt werden.

Neunte Lautreihe.

b, d, g.

Die Laute dieser Stufe haben das Eigenthümliche, daß sie nur als Anlaute oder erste Laute eines Wortes vorkommen, für sich allein — außer der Verbindung mit einem andern Laute — gar nicht dargestellt, sondern nur im Verein mit einem nachfolgenden, durch sie eigenthümlich gestalteten Laut gehört werden. Sie entstehen ebenso, wie die Laute der achten Reihe; unterscheiden sich aber dadurch wesentlich von jenen, daß hier die gepreßte Luft nicht allein, sondern mit dieser zugleich der nachfolgende Laut ausgestoßen wird.

Wird nämlich mit der, durch die geschlossenen Lippen — wie bei p — dringenden Luft ein a ausgestoßen; so entsteht das Lautverhältniß ba.

Wird aber mit der, zwischen Zungenspitze und Vordergaumen — wie bei t — ausströmenden Luft ein a ausgestoßen; so entsteht das Lautverhältniß da.

Wird endlich mit der, zwischen Zungenrücken und Hintergaumen hindurch dringenden Luft ein a ausgestoßen; so entsteht das Lautverhältniß ga, wie z. B. in „gab“, wo das Lautverhältniß g mit g — wie in „Weg“, bezeichnet wird, während wir das, so verschiedene Lautverhältniß g — in Ermangelung eines eigenthümlichen Zeichens — auf die geschehene Weise schriftlich unterscheiden mußten.

Indem wir auch hier wiederholt ausdrücklich bemerken, daß wir die Laute dieser Reihe nur in ih-

rer Eigenthümlichkeit als Anlaute beschrieben haben; machen wir darauf aufmerksam, daß — wie die Zeichen dieser Lautstufe auslautend mit denen der vorher gehenden Reihe gleichbedeütend behandelt werden — man auch die Buchstaben p, t und k — wenn sie nicht unmittelbar vor dem Vokale stehen — als Anlaute mit den Buchstaben b, d und g gleichbedeütend nimmt, wie aus den völlig identischen Lautverhältnissen: „Prag und brach, trat und Drath, Kram und Gram" zur Genüge erhellet.

Stehen aber p, t und k unmittelbar vor einem Vokale, wie in „Pein, Taube und Karten" im Gegensatz zu „Bein, Daube und Garten"; dann bezeichnen sie ganz eigenthümliche, nicht mehr einfache, sondern zusammengesetzte Lautverhältnisse; und es entspricht das pa dem bha, das ta dem dha, das ka dem gha so, daß der Vokal nicht nur herausgestoßen, sondern auch zugleich herausgehaucht wird: woraus sich zugleich die Unrichtigkeit der Ansicht ergibt, als liege der Unterschied der Lautverhältnisse „pa, ta, ka" von den Lautverhältnissen „ba, da, ga" in dem verstärkten Zusammendrücken der Sprachwerkzeüge.

Überblicken wir nun diese neün Lautreihen in ihrer schriftlichen Bezeichnung; so vermissen wir darin die Buchstaben c, q, x und z. Wir rechtfertigen dieß, indem wir bemerken:

Das c in „Canon“ entspricht dem Lautverhältniß k, während es in „Cäsar“ mit z verwechselt werden kann.

Das q, welches nur in Verbindung mit u als qu in „Qual“ ꝛc. auftritt, entspricht dem Lautverhältniß gwal.

Das x ist als einfaches Zeichen für das zusammengesetzte Lautverhältniß gsa in xa und ags in ax zu betrachten.

Ebenso ist z als einfaches Zeichen für das zusammengesetzte Lautverhältniß dsa in za und ads in az anzunehmen.

Damit aber glauben wir, die Natur der artikulirten Laute unserer Muttersprache so beschrieben zu haben, daß es dem Taubstummenlehrer gewiß möglich werden wird, seinen Schüler zum Auffassen, Nachbilden und Verbinden derselben zu führen, und suchen diese Behauptung dadurch zu begründen, daß wir nun zeigen: wie die Kenntniß der Natur eines jeden Lautes zugleich auch die Mittel finden lehrt, den Tauben zur richtigen Lautbildung zu führen.

b.

Wir überschauen zu dem Ende noch einmal alle Lautreihen, und machen besonders auf die Fehler aufmerksam, welche der Schüler bei der Bildung der verschiedenen Laute machen kann.

Bei der ersten Lautreihe überhaupt ist es möglich, daß der Taube nur die aüßere Stellung der Lippen richtig nachbildet; aber dabei entweder gar

keinen Ton hören läßt, oder den Ton größtentheils durch die Nase ausstößt, oder auch einen zu hohen, unnatürlichen Ton hervorbringt. Im ersten Falle lasse man den Schüler an seiner eignen Kehle oder am Kehlkopf des Lehrers die, mit dem Ton verbundene Erschütterung des Kehlkopfes fühlen; im zweiten Falle drücke man dem Schüler die Nase zu; und im letzten Falle drücke man — so weit es möglich ist — den zu hoch gehobenen Kehlkopf des Schülers herab. Außerdem kann es noch nothwendig werden: beim u die Zunge recht tief gegen den Hintergaumen zurück zu drängen, beim o die Lippen in kreisförmige Öffnung zu bringen, beim a die Zunge möglichst flach nieder zu drücken, beim e den Mund in die Breite zu ziehen, und beim i besonders die Zunge zu heben.

Bei der Bildung der zweiten Lautreihe überhaupt können dieselben Fehler gemacht, und diese auf die angegebene Weise beseitigt werden. Außerdem aber kann es vorkommen, daß der Schüler nur die Lippenstellungen der vorigen Lautreihe nachbildet, ohne die Zunge dabei besonders hoch zu heben. Man stelle daher dem Schüler den Mund wie bei u, o, a und e, und veranlasse ihn mit den Stellungen o und a ein e, mit den Stellungen u und e aber ein i zu sprechen, und man wird — da bei e und i der Schüler die Zunge besonders heben muß — bald die gewünschten Laute vernehmen. Dieß Verfahren ist jedoch erst dann anzuwenden, wenn der Schüler die Lautzeichen kennt.

Zur richtigen Bildung der dritten Lautreihe führen wir den Schüler, wenn wir ihm jene eigenthümlichen Lautverhältnisse in der entsprechenden Buchstabenbezeichnung zur Anschauung vorführen, ihn im schnellen Verschmelzen der Laute üben, und ihm erst dann die abgekürzte Bezeichnung dieser Lautübergänge geben und einprägen.

Bei der vierten und fünften Lautreihe kann darin gefehlt werden, daß entweder kein Ton erzeügt wird, oder der Ton dort durch die Mundöffnung und hier durch den Nasenkanal ausströmt. Im ersten Falle verfahre man, wie bei der ersten Lautreihe, im zweiten Falle lege man dort die flache Hand vor die Mundöffnung und lasse den Ausstrom der Luft an der Nase fühlen; drücke aber hier die Nase zu, und lasse an der Mundöffnung die ausströmende Luft wahrnehmen. Werden aber die Mundstellungen dieser beiden Lautreihen übrigens nach Vorschrift gemacht; so wird der rechte Ton nicht ausbleiben.

Indessen kommt es bei der Bildung der Laute vierter Reihe zuweilen auch vor, daß die aneinander gedrückten Sprachwerkzeüge nicht sanft und leicht genug sich öffnen, so — daß der nächst folgende Laut gleichsam heraus gestoßen erscheint, oder das „ma wie mba“, das „na wie nda“, und das „nga wie ngga“ klingt. In diesem Falle lasse der Lehrer fühlen, daß ein solches Ausstoßen nicht stattfindet, und lege zwischen die Lippen — bei m — und zwischen die Zunge und die obere Zahnreihe — — bei n — ein Kartenblatt, um damit ein leichteres

und sanfteres Öffnen oder Trennen der Sprachwerkzeüge zu bewirken.

Damit der Schüler das w nicht mit dem m, und das l nicht mit dem n verwechsele, was bei der Ähnlichkeit der Mundstellungen leicht möglich wäre; so kann der Lehrer bei w den Mund etwas spitzen, bei l aber die Zunge etwas über die beiden Zahnreihen hervorragen lassen. Damit endlich der Schüler auch das r richtig bilden möge, wird es gerathen sein, das Hinaufschlagen der Zunge gegen den Obergaumen und das Abprallen und Zittern derselben durch nachahmende, zitternde Bewegung der Hände recht anschaulich zu machen.

Da bei den Lauten der sechsten Reihe ein Ton nicht gehört werden darf; so lasse man am Kehlkopf fühlen, daß bei der Bildung dieser Laute derselbe nicht in zitternder Bewegung ist, und lasse den Schüler — bei zugehaltener Nase — mit der Hand am Munde von dem Ausstrom der Luft sich überzeügen. Bei richtiger Mundstellung können die einzelnen Laute dieser Stufe nicht ausbleiben.

Die Laute der siebenten Reihe lasse der Lehrer nie allein, sondern stets in Verbindung mit andern Lauten auftreten und auffassen. Er suche das Athemeinziehen bei h recht ausdrucksvoll darzustellen und lasse den Schüler mit der, vor den Mund gehaltenen Hand den Unterschied des reinen a von dem herausgehauchten a in dem verstärkten Luftstrom wahrnehmen. Er lasse den Hauch ch nur nach u, o und a, den Hauch g nur nach ü, ö, ä, e, ë und i vorkom-

men, und zeige, wie mit dem Übergang zum Hauch der Kehlkopf in Ruhe kommt, und nur mit der Hand an der Mundöffnung noch ein Luftausströmen bemerkbar ist.

Die Auslaute p, t und k können natürlich nur nach vorangehenden Lauten vorkommen. Der Lehrer hat hierbei besonders darauf zu sehen, daß die gepreßte Luft tonlos ausgestoßen, daß nicht ak wie aka, ot wie ota und up wie upa gesprochen wird. Die Hand fühlt am Kehlkopf die Unterschiede dieser Lautverhältnisse wohl. Sollte der Schüler nur die äußere Mundstellung richtig machen, aber keine Luft im Munde zusammenpressen; so lasse man denselben die beiden Hände an die Seiten des Halses halten und hier das, mit dem Zusammenpressen der Luft verbundene Anschwellen des Halses gewahren. Bei richtiger Mundstellung müssen die einzelnen Laute erscheinen.

Die Anlaute b, d und g dürfen natürlich nur mit einem nachfolgenden Laut auftreten. Der Lehrer zeige die Übereinstimmung der Stellungen dieser Laute mit denen der achten Reihe, lasse die Ruhe des Kehlkopfes und das Anschwellen des Halses während der ruhigen Stellung fühlen, mache besonders auf das — mit Veränderung der Stellung erfolgende — Zittern des Kehlkopfes und das stoßartige Austreten der Luft aus der Mundhöhle aufmerksam, und verhüte nur, daß weder während der Stellung ein Ton, noch zwischen der Stellung und dem folgenden Laut ein Luftstoß gehört wird.

Vertraut mit diesen Kunstgriffen — wird es dem Lehrer ein Leichtes sein, die ersten Sprechübungen mit seinem taubstummen Schüler vorzunehmen: wenn wir überdieß auch noch in Bezug auf den Gang derselben das Nöthigste in Folgendem andeüten.

e.

Ehe wir jedoch den Gang dieser Sprechübungen näher bezeichnen, müssen wir hier zu besonderer Beachtung empfehlen: daß nicht etwa die Sinnen- und Verstandesübungen des Taubstummen erst vollendet sein müssen, bevor man zur zweiten Vorübung desselben schreitet; sondern daß vielmehr die Vorübungen sämmtlich gleichzeitig beginnen und gleichmäßig so mit einander fortschreiten sollen, daß wir den taubstummen Schüler z. B. ein Viertelstündchen im Sprechen üben, wenn wir ihn zuvor einige Zeit zum Anschauen und Bezeichnen des Angeschauten veranlaßt haben, und ihn erst dann mit Auffassung und Nachbildung gewisser Formen beschäftigen, nachdem wir ihm einige Erholung gegönnt haben.

Was nun aber den Gang der Sprechübungen betrifft; so erscheint es uns natürlich, daß der Taube — ehe er selbst zur Bildung des Tones veranlaßt wird — die Wirkung des Tones auf das Ohr des Vollsinnigen, und sein Unvermögen zum Vernehmen des Tones durch das Ohr — wenn auch nicht ganz einsehen, doch wenigstens ahnen lerne. Können wir zwar daraus, — daß der Taubstumme selbst oft durch Ausstoßen gewisser Laute seine, ihn nicht beach-

tende persönliche Umgebung auf sich aufmerksam zu machen, sucht, — auf dessen Bekanntschaft mit der Wirkung des Lautes schließen; so rathen wir doch, ihn hierüber noch besonders auf folgende Weise zu belehren.

Nachdem wir bei der ersten Sinnenübung dem Taubstummen — direkt und indirekt — zu Bewußtsein geführt haben, daß die Wahrnehmung eines Dinges immer an den Gebrauch gewisser Körpertheile gebunden sei, legen wir dem Schüler und einem Vollsinnigen verschiedene Schall- und Tonwerkzeüge, z. B. eine Glocke, Schelle, Pfeife, Geige oder Peitsche, zur Anschauung vor, zeigen an und mit diesen Dingen den Gebrauch derselben, lassen die entsprechenden Geberdenzeichen angeben und diese Dinge mit Hilfe des — Gesichts und Gefühls — wieder erkennen.

Wir lassen hierauf den Vollsinnigen die Augen schließen, klingen, schellen, pfeifen, geigen oder knallen, und fordern — nachdem wir die angewandten Körper wieder zu den übrigen gelegt haben — den Vollsinnigen auf, die Augen zu öffnen und den benützten Gegenstand zu bezeichnen.

Bei der Wiederholung dieses Verfahrens, wobei wir auch dem Tauben die Augen schließen, wird dieser unsre Frage nach dem angewandten Gegenstand unbeantwortet lassen, während der Vollsinnige das verlangte Ding sogleich bezeichnet.

Darnach lassen wir den Vollsinnigen Augen und Ohren schließen, verfahren wie oben, lassen

dabei den Tauben Alles beobachten, und benützen den Augenblick, da der Vollsinnige zu erkennen gibt, daß er ohne den Gebrauch der Ohren — bei geschlossenen Augen — den bewegten Gegenstand nicht wahrnehmen konnte, dem Tauben begreiflich zu machen, daß er — bei geschlossenen Augen — selbst bei offnen Ohren — Nichts von dem bewegten Körper wahrnehmen könne.

Endlich lassen wir den Vollsinnigen die Augen schließen, sprechen mehrere Laute, lassen den Tauben an unsere Kehle tasten, dessen Hand vor unsern Mund zur Beachtung des Luftstromes halten, machen auf unsere verschiedenen Mundstellungen aufmerksam, fordern den Vollsinnigen zur Nachbildung der vorgesprochenen Laute auf, — und zeigen nun dem Tauben: wie der Vollsinnige mit Hilfe des Ohrs Das erkennt und nachbildet, was er — als Tauber — nur sehen und fühlen kann.

Wir beginnen hierauf die eigentliche Sprechübung damit, daß wir den Schüler zur Bildung eines Lautes der ersten Reihe veranlassen, oder den Augenblick — da der Schüler selbst einen Ton hervor bringt — benützen, denselben zur Festhaltung und Beachtung jenes Lautes zu bewegen. Da es ganz gleichgiltig ist, welchen Laut der Schüler zuerst bildet; so dringe der Lehrer durchaus nicht auf Hervorbringung eines bestimmten Tones. Er spreche a, o, u, e oder i vor, und überlasse es dem Zufall, welcher Laut zuerst nachgebildet wird; halte aber den

ersten Ton fest, und suche daraus den höheren oder tieferen Ton zu bilden.

Kommen nicht zufällig Laute der zweiten Reihe zum Vorschein; so dringe der Lehrer bei den ersten Sprechübungen durchaus nicht auf deren Bildung, und beachte dasselbe Verfahren in Bezug auf die dritte Lautreihe.

Bringt der Schüler einmal einige Laute der ersten Reihe richtig hervor, was besonders bei a, o oder u der Fall sein dürfte; so verbinde der Lehrer dieselben mit einem einfachen Aus- oder Anlaut, und lasse sich dabei von dem Grundsatz leiten: — „Je weiter vorn im Munde der Laut gebildet wird, d. h. je mehr die Lippen, die Zähne und die Zungenspitze auf die Bildung des Lautes Einfluß haben, desto leichter läßt sich die Mundstellung beobachten und nachbilden." Es wird demnach das m leichter als n, das n leichter als ng; das b leichter als d, das d leichter als g aufgefaßt und richtig hervorgebracht. Der Lehrer verbinde daher die Laute der ersten Reihe immer zuerst mit einem voranstehenden Laut der letzten sechs Reihen, ehe er dieselben an den zweiten oder letzten Laut einer Stufe reihet. Dabei ist es ganz gleichgiltig, ob der Lehrer mit der vierten oder letzten Lautreihe beginne; er versuche, was der Schüler am leichtesten richtig nachbildet, vermeide bei diesen Übungen überhaupt jeden Zwang, und bedenke besonders: daß der Taubstumme — streng genommen — nur des Vollsinnigen wegen mit den verschie-

denen Mundstellungen den richtigen Laut verbinden lernen muß.

Nach der Übung im Aussprechen der Silben b a, d a, g a, a p, a t, a k, a m, m a, h a, a ch ꝛc. übe man den Schüler im Nachsprechen von Lautverbindungen, wie h u t, b u ch, r a d, f a s, f u s, w a s ch ꝛc. und sehe nur besonders darauf, daß der Schüler alle Laute — ohne alle Stimmabsätze — verbinde.

Damit nun aber der Schüler ganz besonders Fertigkeit in diesem Verbinden oder Verschmelzen der Laute erhalte; so rathen wir, denselben auch im Nachsprechen von Lautverbindungen, wie a l t, a r m, a ch t, a s t, o f t ꝛc. und b l u t, s ch n u r, f l a ch, b r o d, s ch l o t ꝛc. fleißig zu üben.

Dabei müssen wir jedoch darauf aufmerksam machen, daß — da alle diese Übungen nur mündlich durchgenommen werden — nicht nur jede allzugroße Konsonantenhaüfung vermieden werden muß, sondern diese Übung auch nur auf das Nachsprechen solcher einsilbigen Wörter sich beschränken darf, welche ein klares Überschauen und Festhalten der, darin vorkommenden Lautverhältnisse dem Anfänger gestatten.

Als geschlossen betrachten wir endlich diese Vorübung, wenn der Schüler auch in der Dehnung und Schärfung jener Silben bewandert ist.

Wir legen zu dem Ende die Hand desselben an unsere Kehle, sprechen ein gedehntes a, bewegen langsam unsere Hand von unserem Mund bis in

ziemliche Entfernung von demselben — gleichsam als wollten wir den Laut aus dem Munde ziehen; sprechen hierauf ein geschärftes a, bewegen unsere Hand schnell vor der Mundöffnung ab- und aufwärts — gleichsam als wollten wir den Laut vom Munde abschneiden; veranlassen hierauf — durch Vormachen jener Bewegungen, als natürlicher Geberdenzeichen für Dehnung und Schärfung — den Schüler zum Dehnen oder Schärfen eines Lautes: und kommen in der Regel auf diese Weise am sichersten zum erwünschten Ziele.

Zum erwünschten Ziele? — Ob wohl Jeder die Erreichung eines solchen Zieles wünschenswerth, zweckmäßig oder gar nothwendig nennen dürfte? — Wir zweifeln sehr, und hören Manchen sprechen: „Was kann es nützen, wenn der Taubstumme als Papagei behandelt wird, und Wörter sprechen lernt, mit denen er keine Vorstellungen verbindet?" —

Theilen Sie, liebe Zuhörer, diese Ansicht nicht! — Stellt die Mutter mit dem vollsinnigen Schooßkinde nicht etwa ähnliche Sprechübungen an, wenn sie demselben sagt: das Lämmchen spricht mäh, die Kuh spricht muh, das Kätzchen schreit miau, der Hund bellt wau, das Pferdchen schreit haha ꝛc.? — Oder dürfen wir es etwa ganz mißbilligen, wenn die Mutter duldet, daß das Kind erst: Dada, Mama, Dodo, Miau, Haha, Muh, Mäh, Ba-

da rc. statt: Vater, Mutter, Hund, Katze, Pferd, Kuh, Schaf, Brod rc. spricht? — Muß das vollsinnige Kind überhaupt nicht erst gar Vieles sprechen, womit es keine rechte Vorstellung verknüpft — nur um sich im Sprechen zu üben? —

Wer überdieß bedenkt, daß ganz besonders der Taubstumme vor dem eigentlichen Unterrichte gar Vieles sehen und thun mußte, wovon er keine richtige Vorstellung hatte: — der wird auch nicht verlangen wollen, daß derselbe nun mit Einem Male gar Nichts mehr treibe, wovon er nicht gleich anfangs den Grund oder die Absicht einzusehen, vermag! —

Sechster Vortrag.

Dritte Vorübung des Taubstummen auf den Sprachunterricht.

Wenn wir in unserem dritten Vortrage behaupteten: daß der Taubstumme — um die erwünschte Fertigkeit im Sprechen zu erlangen — die Auffassung und Hervorbringung eines Lautes zugleich an die, dem Laute entsprechende Buchstabenform knüpfen müsse; wir aber dieser Behauptung ungeachtet im vorhergehenden Vortrage die Sprechübungen des Taubstummen als bloß mündliche Übung, von den Schreibübungen getrennt dargestellt haben; so wird dieser scheinbare Widerspruch sich heben, wenn Sie erwägen: daß wir nur des leichtern Überschauens wegen die isolirte Darstellung jener Übungen als zweckmäßig erkannten; theilweise auch schon andeüteten, daß manche Lautverhältnisse nur mit Hilfe der Buchstabenbezeichnung recht klar zur Anschauung gebracht werden können; und hier erlaüternd noch bemerken daß wir jene Sprechübungen allerdings so lang als bloß mündliche Vorübung behandeln müssen, bis der Schüler durch unsre, nun darzustellende dritte Vorübung eine gewisse Fertigkeit im Auffassen, Nachbilden und Verbinden der Buchstabenformen erlangt hat.

Indem wir nun vorlaüfig bemerken, daß wir in unserm nächsten Vortrage die zweite und dritte Vorübung in ihrer nothwendigen Verbindung als eigent-

lichen Schreibleseunterricht des Taubstummen darstellen werden, schreiten wir zur gesonderten Darstellung der dritten Vorübung, indem wir

a) zunächst den Stufengang der einzelnen Übungen bezeichnen;

b) hierauf den, zu dieser Übung nöthigen Apparat beschreiben; und

c) endlich für die Behandlung der einzelnen Übungen die nöthigsten Vorschriften ertheilen.

---

a.

Wenn wir unsern Schüler im Auffassen, Nachbilden und Verbinden von Buchstabenformen zu üben, beabsichtigen; so kann dieß natürlich vorlaüfig nur von den Formen der deütschen Kurrentschrift gelten: — weil wir einestheils keinen Grund finden, die, angeblich durch Nachbildung der Mundstellungen entstandene lateinische Schrift in ihren rohen Elementen bei den ersten Schreibleseübungen des Taubstummen anzuwenden; anderntheils aber das Lesen von Gedrucktem anfangs für unzweckmäßig erklären müssen.

Was nun aber die Übung des Taubstummen im Auffassen, Nachbilden und Verbinden der Kurrentbuchstabenformen betrifft; so wäre es gewiß sehr unzweckmäßig, diese Übung damit zu beginnen, daß wir — wie es leider noch zu oft geschieht — dem

Schüler die einzelnen Buchstaben — und wenn auch in der sogenannten genetischen Stufenfolge — vorschreiben oder in Vorschriften vorlegen und diese Vorschriften von demselben so lang ängstlich nachzeichnen lassen wollten, bis er einige Fertigkeit im Buchstabenzeichnen erlangt hat.

Der Taubstumme soll und darf ja kein Buchstabenzeichner werden, sondern soll und muß eine flüchtige und gefällige Handschrift sich aneignen; und dieß wird nicht durch ängstliches Nachzeichnen der Buchstaben, sondern nur durch methodische Übung des Auges und der Hand des Schülers erzielt werden.

Zu dem Ende lasse der Lehrer zuerst vom Schüler den Punkt anschauen und nachbilden, ohne auf die Stellung desselben und sein Verhältniß zu einem andern Punkt Rücksicht zu nehmen.

Hierauf lasse er den Punkt in bestimmten Stellungen anschauen und darstellen.

Wir wählen das Quadrat, dessen Grundlinie wagrecht steht, als diejenige Hauptform, in welcher wir alle andern Formen — behufs der Übung für Auge und Hand — anschauen lassen wollen.

Die vier rechten Winkel des Quadrates benützen wir zur Anschauung der Stellungen oben und unten, rechts und links; und lassen nun einen Punkt in das Quadrat oben links, oben rechts, unten links und unten rechts setzen.

Nach dieser Übung im Darstellen eines Punktes in verschiedenen Lagen lassen wir einen zwei-

ten Punkt in gewisse Stellungen zum ersten bringen, und folgende zwölf Aufgaben ausführen:

Setze zum Punkt o. l. einen Punkt o. r., dann u. l., dann u. r.

Setze zum Punkt o. r. einen Punkt o. l., dann u. r., dann u. l.

Setze zum Punkt u. l. einen Punkt u. r., dann o. l., dann o. r.

Setze zum Punkt u. r. einen Punkt u. l., dann o. r., dann o. l.

Nach dieser Zusammenstellung zweier Punkte lassen wir drei Punkte auf folgende zwölffache Weise zusammen stellen:

Setze zum Punkt o. l. einen Punkt u. l. und u. r., oder u. r. und o. r., oder o. r. und u. l.

Setze zum Punkt o. r. einen Punkt u. r. und u. l., oder u. l. und o. l., oder o. l. und u. r.

Setze zum Punkt u. l. einen Punkt o. l. und o. r., oder o. r. und u. r., oder u. r. und o. l.

Setze zum Punkt u. r. einen Punkt o. r. und o. l., oder o. l. und u. l., oder u. l. und o. r.

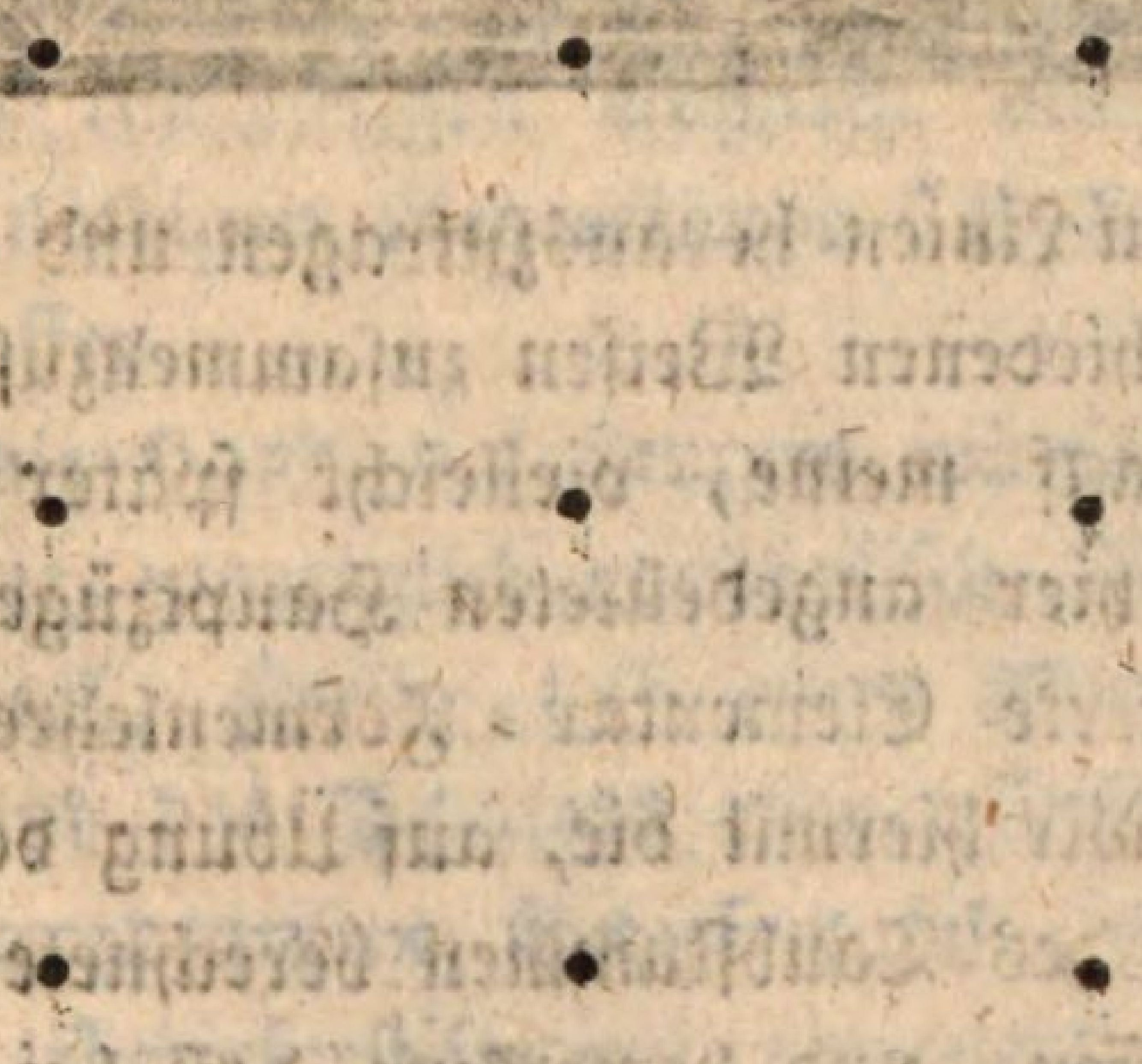
Endlich lassen wir die vier Punkte in die Winkel des Quadrates auf achtfache Weise so eintragen, daß jedesmal in einem andern Winkel angefangen und die Hand viermal nach einer Richtung, viermal aber nach der entgegen gesetzten Richtung an den Seiten des Quadrates sich herum bewegt.

Nach dieser Auffassung und Darstellung der Punkte in verschiedenen Ortsverhältnissen lassen wir erst zwei dieser Punkte durch gerade Linien verbin-

den und auf diese Weise senkrechte, wagrechte und schiefe Linien nach verschiedenen Richtungen ziehen.

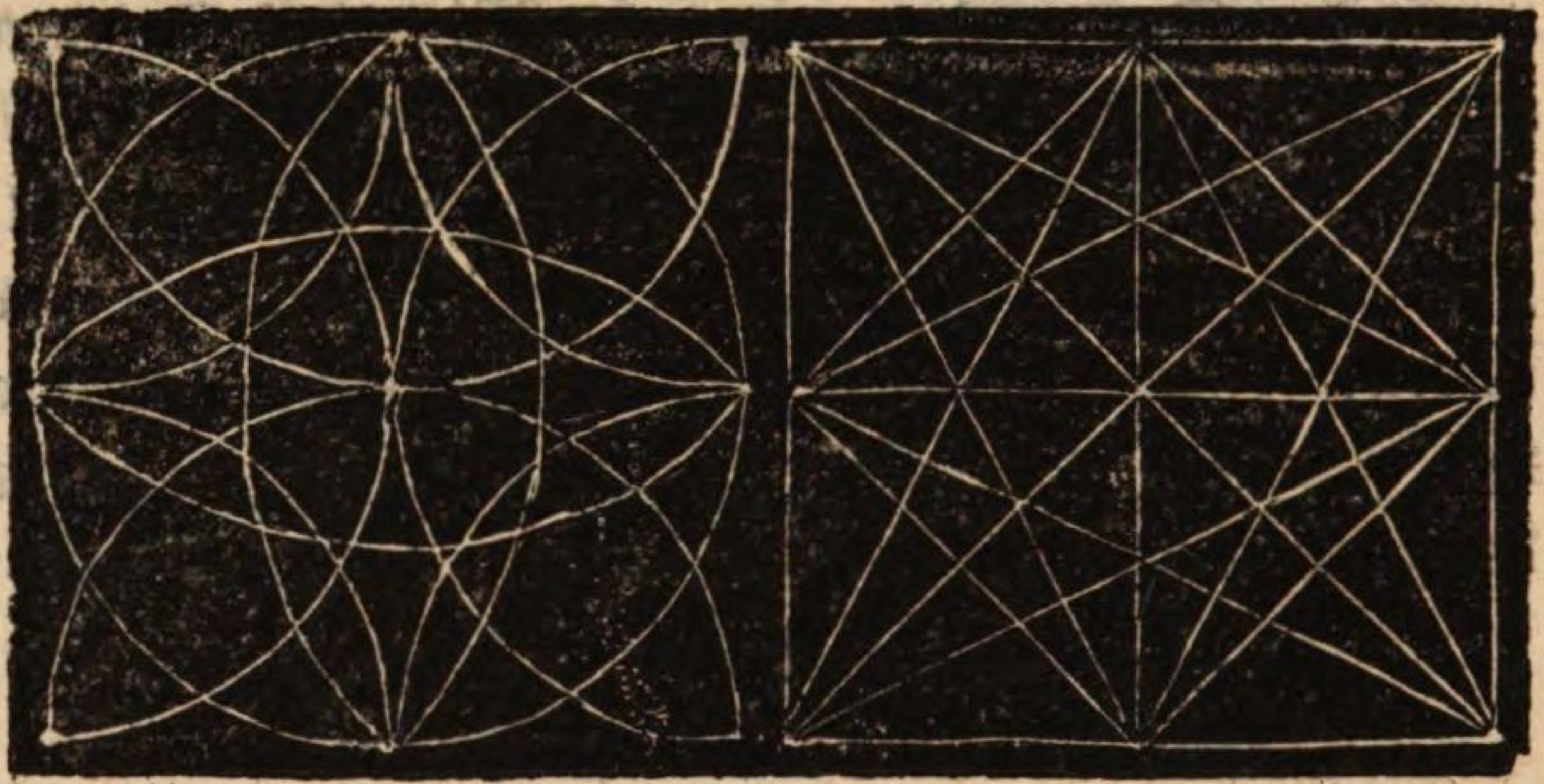
Hierauf verbinden wir drei der früher bestimmten Punkte durch zwei oder drei Linien, und bilden auf diese Weise rechte und spitzige Winkel und rechtwinkelige und spitzwinkelige Dreiecke in den verschiedensten Lagen.

Endlich verbinden wir die vier Punkte in den Winkeln des Quadrates, bilden also selbst ein Quadrat, ziehen die Diagonalen so, daß diese sich durchschneiden, führen ganz besonders die, im Durchschnittspunkt der Diagonalen gefundene Mitte des Quadrates zur Anschauung und lassen nun auch die Mitte zwischen o. l. und o. r., zwischen o. l. und u. l., zwischen o. r. und u. r. und zwischen u. l. und u. r. finden, durch Punkte bezeichnen und Linien, Winkel und Figuren durch abwechselnde geradlinige Verbindung dieser neün,



im Quadrate festgestellten Punkte bilden.

Nach dieser Übung im Ziehen gerader Linien bewegen wir den einen oder den andern dieser Punkte in gleicher Entfernung um einen feststehenden Punkt bis zu einem andern, bilden auf diese Weise Bogenlinien und verbinden diese theils mit Bogenlinien, theils mit geraden Linien zu den manchfaltigsten Figuren, deren Sie mehrere Hunderte erhalten werden, wenn Sie Sich die Mühe geben wollen, aus diesen beiden Figuren, worin die neün festgestellten Punkte theils durch lauter gerade, theils durch lauter Bogen-Linien verbunden sind,



die einzelnen Linien herauszutragen und auf die möglichen verschiedenen Weisen zusammenzustellen.

Sie auf meine, vielleicht später erscheinende, nach den hier angedeüteten Hauptzügen begründete und erweiterte Elementar-Formenlehre verweisend, betrachten wir hiermit die, auf Übung des Auges und der Hand des Taubstummen berechnete Formenlehre als geschlossen, und bemerken: daß bei dieser Übung im Auffassen und Darstellen gewisser Formen das

Auge des Schülers immer als bemessend und berechnend thätig sein mußte, während die Hand dabei dem Auge ebenfalls nur langsam bemessend und berechnend folgen konnte.

Nun aber soll diese Hand auch eine gewisse Fertigkeit und Sicherheit im Bilden gewisser Formen erhalten. Dieses Ziel glauben wir, nur dadurch erreichen zu können: daß wir — nach Anleitung der Castair'schen Schnellschreib-Lehrmethode — den Schüler alle diejenigen Übungen durchmachen lassen, welche — wie Sie gewiß an Sich selbst wahrgenommen haben — so sicher zu flüchtiger und gefälliger Handschrift führen.

Da Sie den Gang dieser Übungen kennen; so kann ich auch in Bezug auf den dazu nöthigen Apparat mich kurz fassen, und darf bloß bemerken:

b.

Die ersten Übungen des Taubstummen im Auffassen und Darstellen gewisser Formen machen nicht etwa einen kostspieligen Apparat nöthig; sondern die, dazu nöthigen Gegenstände sind durchaus leicht herbeizuschaffen.

Für die Hand des Lehrers wünschen wir nämlich nur eine, womöglich quadratische Wandtafel, ein großes Lineal, Kreide und einen Abwischschwamm; in der Hand des Schülers aber wünschen wir, eine ebenfalls quadratische Schiefertafel, einen Abwischschwamm, Schieferstifte und ein vierkantiges Lineal, dessen vier Seiten gleich sind, zu sehen.

Für die ersten Übungen betrachten nämlich Lehrer und Schüler die ganze Fläche ihrer Wand- und Schiefertafel als die Quadratfläche, in welcher die einzelnen Formen angeschaut werden sollen; für die späteren Übungen aber, so wie für die Wiederholung der ersten Übungen soll die Wand- und Schiefertafel so in mehrere kleinere Quadrate abgetheilt werden, daß der Lehrer sein größeres Lineal benützt, auf die Wandtafel senkrechte und wagrechte Linien netzförmig zu ziehen, während der Schüler mittels seines vierkantigen Lineals die Schiefertafel — ganz kunstlos — in lauter gleiche kleinere Quadrate abtheilt. Diese Arbeit nicht stets wiederholen zu müssen, wird es gut sein, wenn gleich anfangs die Linien auf der Wand- und Schiefertafel eingeritzt werden, wodurch dann auch die Lineale — die ohnedieß weder vom Lehrer, noch vom Schüler zu etwas Anderem, als zur Bildung der kleineren Quadrate benützt werden dürfen — entbehrlich gemacht werden können.

Übrigens gibt es noch ein Mittel, den Schüler zur kunstlosen Darstellung der Quadratformen zu befähigen; nämlich Täfelchen aus Holz oder Pappe, welche entweder quadratisch zugeschnitten sind, oder aus denen ein Quadrat herausgeschnitten ist — so, daß der Schüler nur entweder an dem äußern oder an dem innern Rand herumzufahren hat, um ein regelmäßiges Quadrat zu bilden.

Dem Lehrer, welcher nach den gegebenen Andeütungen diese Formenlehre etwas weiter fortzusetzen,

für gut findet, rathen wir: mehrere Quadrate — nach dem Muster der oben gegebenen Zeichnungen — theils durch gerade, theils durch Bogen-, theils durch gerade und Bogen-Linien abzutheilen, zu zerschneiden und die erhaltenen Flächen vergleichen und zusammensetzen zu lassen.

Kann der Lehrer diese Übungen auch mit dem Bleistifte auf Papier durchführen lassen, er unterlasse es nicht; dafür aber trage er Sorge, daß die erwähnten Castair'schen Schnellschreibübungen womöglich auf Papier mit der Feder ausgeführt werden können.

Was nun aber die Durchführung dieser Übungen betrifft; so müssen wir bemerken:

c.

Bei der Auffassung und Darstellung gewisser Formen sowohl, wie bei den Übungen im Schön- und Schnellschreiben ist der Taubstumme fast ganz so wie der Vollsinnige zu behandeln; d. h. der Lehrer kann dabei Nichts thun, als irgend eine Form vor den Augen des Schülers entstehen lassen, denselben auf diese Entstehungsweise aufmerksam machen, die ganze Figur ihm zur sorgfältigen Anschauung vorlegen, ihn zum Nachbilden derselben veranlassen, auf vorkommende Fehler aufmerksam machen, diese entweder selbst verbessern oder verbessern lassen, auf verschiedene Vortheile in der Bildung der Formen und auf richtige Haltung und Bewegung der Hand aufmerksam machen, und den Schüler eine Form so lang

bilden lassen, bis derselbe die erwünschte Fertigkeit erlangt hat. Nur hat der Lehrer dabei zu berücksichtigen, daß er einen tauben Schüler vor sich, Alles also recht anschaulich vorzuführen und durch lebendigen Geberdenausdruck deütlich zu machen hat.

Außer diesen allgemeinen Andeütungen machen wir den Lehrer darauf aufmerksam, daß es in Bezug auf die erste Behandlung der Formenlehre sehr gerathen ist, Punkte, Linien, Winkel und Figuren, welche der Schüler bereits auf seine Tafel in gewissen Lagen gezeichnet hat, von diesem durch manchfache Wendung oder Drehung der Tafel in andere Lagen bringen und auf diese Art erkennen zu lassen, daß eine und dieselbe Figur verschiedene Lagen einnehmen oder ein ganz anderes Aussehen gewinnen könne, ohne ihre eigentliche Gestalt und Größe nur im Geringsten zu ändern.

Hat der Lehrer unsern Rath befolgt, und sich verschiedene Figuren nach Anleitung der gegebenen Zeichnung von Holz oder Pappe geschnitten; so kann er das Auge des Schülers dadurch ganz besonders üben, daß er irgend eine Figur bezeichnet, und diese dann theils durch lauter geradlinige, theils durch bogenlinige, theils durch gemischtlinige Figuren zusammen setzen, oder so zusammen gesetzte Figuren durch Versetzung der einzelnen Theile derselben in anders gestaltete, aber gleich große Figuren verwandeln läßt.

Wenn wir aber unsere ersten Übungen im Auf-

fassen und Darstellen gewisser Formen auf diese Weise betreiben, ohne dabei die Linie eine Linie, oder das a ein A zu nennen; so wird uns gewiß auch in Beziehung auf die dritte Vorübung des Taubstummen Niemand mit Recht den Vorwurf eines mechanischen Verfahrens machen können.

Siebenter Vortrag.

Der eigentliche Schreiblesenunterricht des Taubstummen.

Nachdem der Taubstumme im Auffassen, Nachbilden und Verbinden vorgesprochener Laute einige Fertigkeit erlangt und in der Darstellung und Verbindung der angenommenen Schriftzeichen sich genügend geübt hat, ist es nöthig, daß er diese Zeichen als bestimmte Lautzeichen auffassen, wahrgenommene Laute und Lautverbindungen durch die entsprechenden Buchstaben bezeichnen und die, einer solchen Buchstabenverbindung entsprechende Lautreihe mit gewisser Gelaüfigkeit hervorbringen lerne.

Wir nennen diese wichtige Vorbereitung des Taubstummen auf den Sprachunterricht den eigentlichen Schreiblesenunterricht desselben, und zeigen nun:

a) wie dem Taubstummen vor Allem ein Begriff von der figürlichen Bezeichnung von Handlungen beizubringen;

b) wie er mit der Bedeütung der Buchstaben als Lautzeichen bekannt zu machen und in deren Anwendung zu üben;

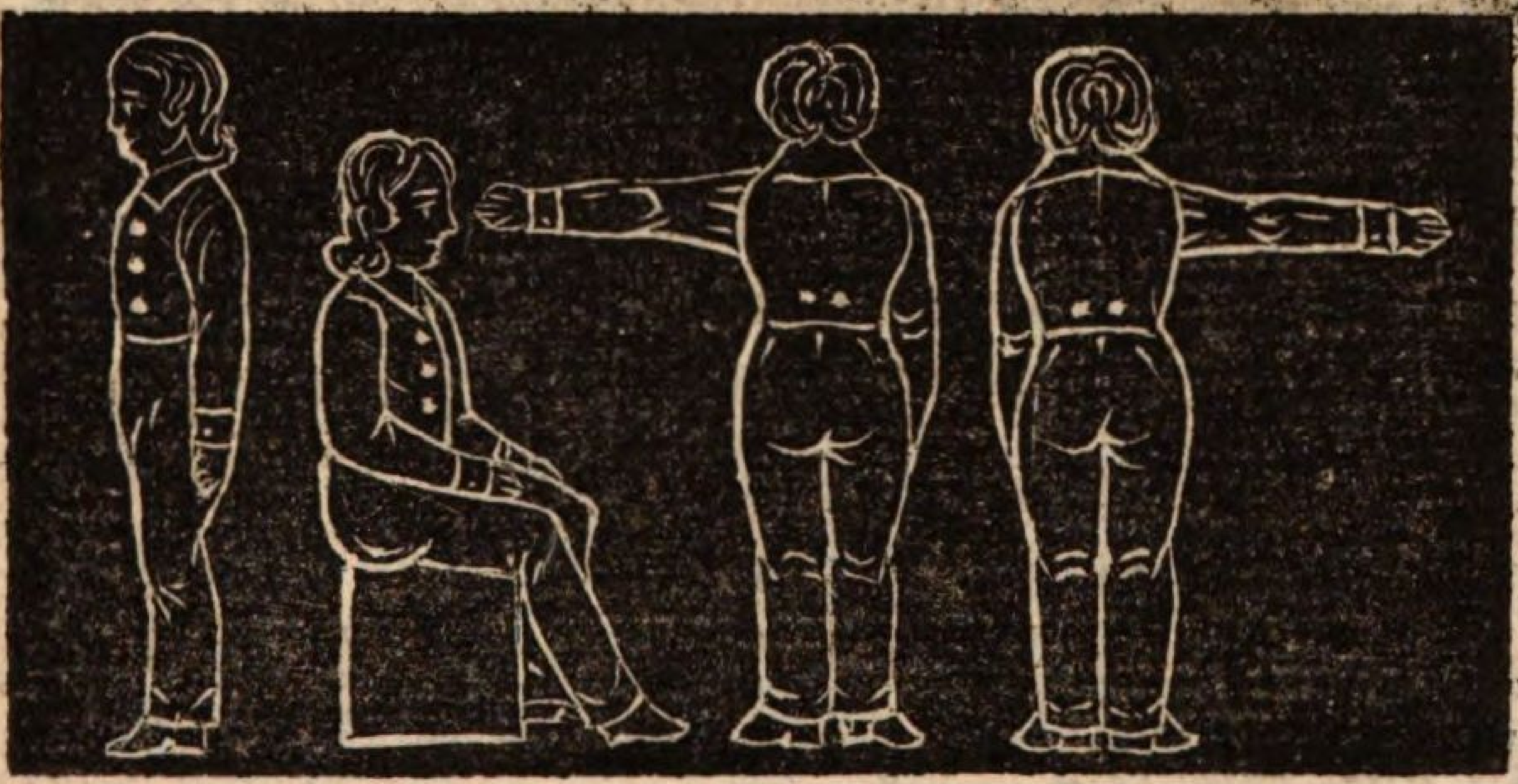
c) wie er endlich noch mit der Bedeütung und Anwendung der übrigen Schriftzeichen vertraut zu machen sei.

a.

Um methodisch zu verfahren, halten wir es für gut, den eigentlichen Schreibleseunterricht des Taubstummen damit zu beginnen, daß wir demselben begreiflich machen, wie man einem Andern durch figürliche Zeichen ebenso, wie durch Geberdenzeichen sich verständlich machen oder denselben zu gewissen Thätigkeiten veranlassen könne.

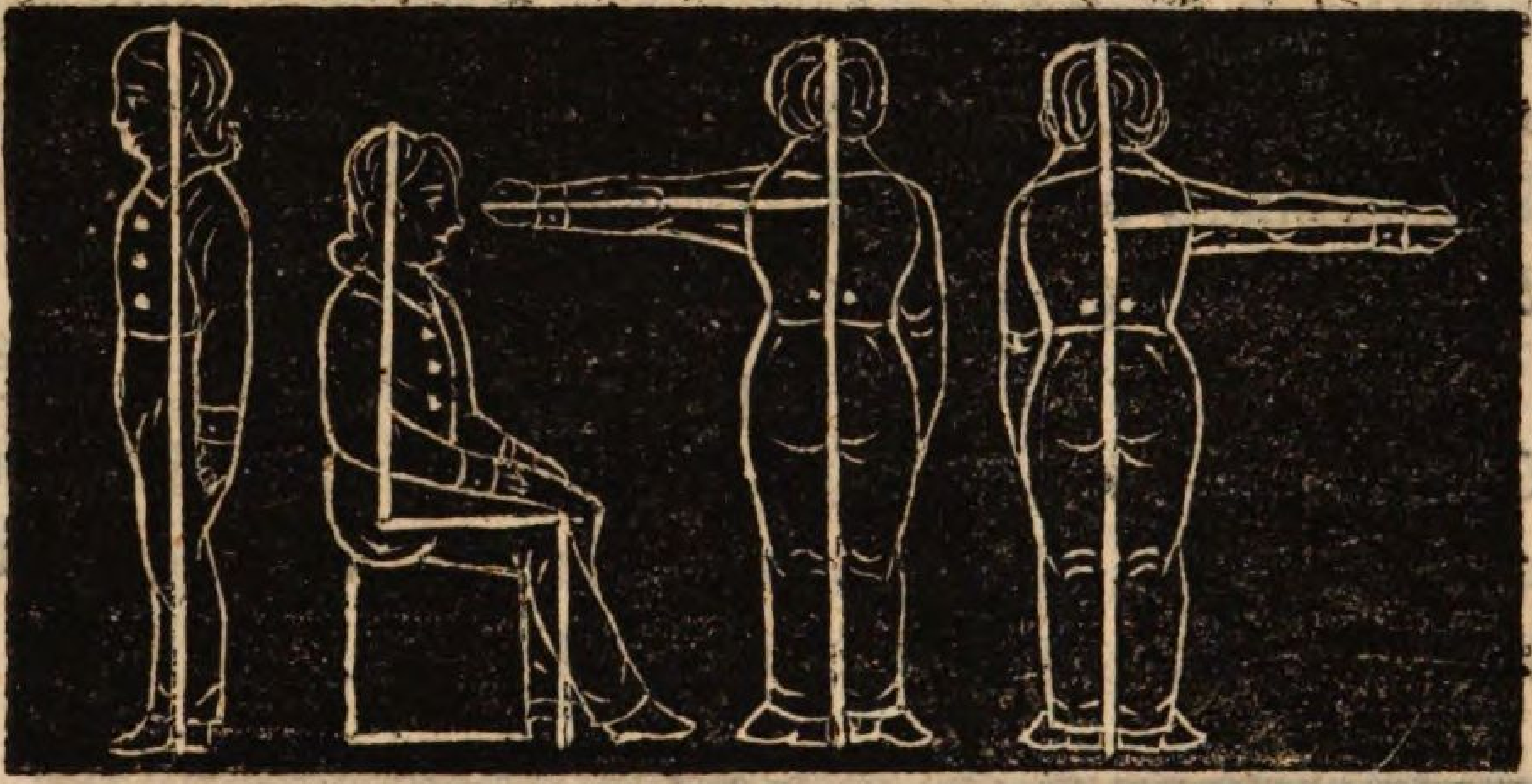
Wir benützen zu dieser Übung einige Vollsinnige oder geübtere Taubstumme, machen diesen einige Stellungen, z. B. das Stehen, das Sitzen, das Ausstrecken der rechten oder linken Hand vor, oder lassen diese Stellungen von einem Andern vormachen, und verlangen nun erst von einem Dritten, dann vom Taubstummen selbst, daß er alle diese angeschauten Stellungen möglichst schnell nachmache.

Hierauf entwerfen wir vor den Augen des Schülers von der Person, deren Stellungen so eben von ihm nachgeahmt wurden, ein Bild in flüchtigen Umrissen, wie ich z. B. hier



thue, weisen auf die Ähnlichkeit dieser Linienbilder mit der Wirklichkeit hin, und fordern nun den Schüler auf, entweder die, einem solchen Bilde entsprechende Stellung oder Handlung wirklich auszuführen, oder das, einer solchen Stellung entsprechende Bild zu bezeichnen.

Darauf weisen wir an den verschieden gestellten Personen auf die Hauptrichtungen des ganzen Körpers oder der einzelnen Theile desselben hin, indem wir zuerst mit dem Finger an der Person, dann aber mit der Kreide in dem Bilde ohngefähr auf folgende Weise jene Hauptrichtungslinien beschreiben:



Wir thun dieß, um dem Schüler begreiflich machen zu können: daß man nicht immer die ganze Person bildlich darstellen müsse; sondern daß auch eine Linie oder ein Paar Striche ausreichen, eine Person in verschiedenen Stellungen — gleichsam in ihrem Grundrisse — darzustellen, und daß man daher auch durch solche einfache Figuren gewisse Handlungen und Stellungen bezeichnen könne.

Nachdem wir vom Schüler wiederholt jene Stellungen nach Anleitung der Bilder zweiter Art haben ausführen lassen, zeichnen wir nur jene Grundrisse, lassen die Umrisse der Personen ganz weg, und veranlassen nun den Schüler aus irgend einer dieser Figuren

zu erkennen, welche Stellung er nachzuahmen habe, oder welche Figur er zur Bezeichung einer gewissen Stellung gebrauchen müße; d. h. wir deüten bald auf diese, bald auf jene Figur, und der Schüler macht die Stellung, oder wir machen die Stellungen, und der Schüler deütet auf das entsprechende Bild, oder macht dieses Bild selbst auf seine Schiefertafel.

Wird hierauf der Lehrer mehrere solche und ähnliche Figuren so neben einander setzen, daß z. B. der Schüler aufstehen, die rechte Hand ausstrecken und sich dann wieder setzen muß; oder macht der Lehrer eine oder mehrere solche Stellungen vor, und läßt nun vom Schüler die dafür passenden Zeichen neben

einander setzen: so kann er auf solche Weise viel Leben und Abwechslung in diese Übung bringen; der Schüler hat dabei — wenn wir uns vom Lesen und Schreiben die rechte Vorstellung machen — bereits schon gelesen und (diktando) geschrieben; und es wird nun auch denselben nicht sehr befremden, daß man Stellungen und Bewegungen des Mundes ebenso, wie die des ganzen Körpers durch gewisse Zeichen andeütet. Es kann daher der eigentliche Schreibleseunterricht auf folgende Weise beginnen:

b.

Wir sprechen dem Taubstummen und einem Vollsinnigen einen Laut der ersten Reihe, am beßten o, a oder e vor, fahren dabei an dem Rande unserer Lippen mit dem Finger herum, um damit die Gestalt der Lippen zu bezeichnen, entwerfen hierauf ein Bild des Mundes an der Wandtafel, zeigen dessen Übereinstimmung mit der Stellung des Mundes und lassen nun im Bilde die zu machende Mundstellung erkennen.

Statt der Abbildungen der Mundstellungen o, a, oder e setzen wir nun bloß einen Kreis, einen Halbkreis mit wagrechter Basis und ein liegendes Oval, und lassen den Schüler in diesen Figuren die zu bildenden Mundstellungen erkennen, oder diese Figuren als Zeichen für angeschaute Mundstellungen vom Schüler selbst gebrauchen.

Endlich setzen wir statt der eben angewandten Formen die üblichen Kurrentbuchstaben, lassen den

Voll=

Vollsinnigen den entsprechenden Laut derselben angeben, oder diese Zeichen für den angegebenen Laut setzen, und lehren den Taubstummen auf diese Weise indirekt: „daß man an gewissen Zeichen ebenso erkennen könne, welchen Laut man bilden solle, wie man durch Setzung eines solchen Zeichens Jemand zum Hervorbringen eines Lautes zu veranlassen, vermöge."

Nach dieser Belehrung nun wird es zur Erzielung der beabsichtigten Lese- und Schreibefertigkeit des Schülers genügen, demselben einen Laut vorzusprechen, diesen von jenem nachsprechen zu lassen, hierauf das entsprechende Lautzeichen zu geben, den dadurch angedeüteten Laut vom Schüler angeben und die Bildung der Buchstaben in Verbindung mit der Angabe des Lautes so lang fortsetzen zu lassen, bis der Schüler Laut nnd Form des Buchstaben gehörig unterscheidet.

Dabei ist es aber weder nothwendig noch zweckmäßig, alle Laute der neün Lautreihen in ununterbrochener Aufeinanderfolge in ihrer schriftlichen Bezeichnung vorzuführen und auffassen zu lassen; sondern wir müssen vielmehr darauf dringen: daß gleich anfangs die Lautzeichen der Vokale mit denen der Konsonanten an-, aus- und inlautend verbunden, also nicht einzelne Buchstaben, sondern leichte Silben und einsilbige Wörter gelesen werden; und erinnern dabei nur, daß auch diese Übungen möglichst zwanglos behandelt, zu schwierige Aufgaben vermieden werden, und die Übungen selbst so miteinan-

der abwechseln müssen: daß einmal der Lehrer Silben und Wörter anschreibt und vom Schüler lesen, das andere Mal aber die geschriebenen Silben und Wörter vorspricht, und vom Schüler nachschreiben oder an der Wand- und Schiefertafel aufsuchen läßt.

Übrigens versteht es sich von selbst, daß bei diesen ersten Übungen nur solche Silben und Wörter vorkommen dürfen, welche mit ebenso viel Buchstaben geschrieben werden, als darin durch das Ohr artikulirte Laute vernommen oder durch das Auge gesonderte Stellungen am sprechenden Munde unterschieden werden.

Wie der Schüler aber mit den übrigen besonderen Schriftzeichen vertraut zu machen sei, darüber bemerken wir Folgendes:

c.

Als besondere Schriftzeichen betrachten wir hier zunächst den Gebrauch verschiedener Buchstaben zur Bezeichnung ganz gleicher oder doch wenigstens sehr ähnlicher Lautverhältnisse, wie z. B. den Gebrauch des v und ph für f, des n und g für ng, des b und d für die Auslaute p und t, des p, t und k für die Anlaute b, d und g, des b für w, des s und ß für ſ, des g für ch, des ch für g, ferner den Gebrauch des p, t und k zur Bezeichnung der Lautverhältnisse bha, dha und gha, des c für z und k, des qu für gw, des x für gſ und gs, des z für dſ und ds u. ſ. w.

Die Belehrung des Taubstummen über solche Bezeichnungsweisen und deren Bedeütung ist leicht und einfach, wenn derselbe einmal die Bedeütung des, beim Taubstummenunterrichte so oft anzuwendenden Gleichheitszeichens (=) erfaßt hat.

Wir lehren die Bedeütung desselben auf folgende Weise kennen:

Wir setzen z. B. eine gewisse Anzahl Punkte, Striche, Ringe oder Kreüze neben- oder aufeinander, setzen rechts neben diese Figuren das Zeichen =, und fordern nun den Schüler auf, ebenso viel Punkte, Striche, Ringe oder Kreüze hinter dieses Zeichen zu setzen. Wir zeichnen hierauf ein Dreieck, ein Viereck oder sonst eine Figur auf die Tafel, setzen das Gleichheitszeichen wieder daneben, und fordern nun ebenfalls vom Schüler, daß er eine ebenso große und ebenso gestaltete Figur dazu setze. Wir setzen hierauf eine Anzahl Punkte vor das Zeichen =, und fordern, daß der Schüler ebenso viel Striche oder Kreüze oder Ringe hinter das Gleichheitszeichen setze, oder zu einem, auf der wagrechten Grundlinie liegenden Dreiecke ein eben so großes, aber auf der Spitze ruhendes Dreieck zeichne; und wir dürfen nach dieser Übung überzeügt sein, daß der Schüler denkt: „was hinter dem Zeichen = steht, bedeütet dasselbe, was vor demselben angedeütet ist."

Leicht wird es nun sein, den Schüler mit der Bedeütung der, oben aufgezählten besondern Schriftzeichen bekannt zu machen; denn wir setzen blos

f=v, oder v=f, oder f=ph, oder ph=f, oder v=ph, oder ph=v u. s. w., setzen diese Übung einige Zeit fort; und überzeügen uns bald, daß der Schüler die gleiche Bedeütung verschiedener Zeichen auf diese Weise erfäßt.

Ebenso lehren wir den Gebrauch der Anfangs- oder Großbuchstaben kennen; indem wir bloß a=A und arm=Arm setzen, und diese Übung so lang fortsetzen, bis der Schüler die Bedeütung jener Zeichen erfaßt hat.

Schwieriger scheint es, den Taubstummen mit der Bedeütung der Dehnungs- und Schärfungszeichen vertraut zu machen; wir erreichen aber immer leicht auf folgende Weise dieses Ziel:

Ist der Schüler — wie wir in unserem fünften Vortrage angedeütet haben — in der Dehnung und Schärfung der Vokale geübt; so sprechen wir einen gedehnten Laut, geben dabei das, dort beschriebene Geberdenzeichen an, bilden dieses Zeichen durch einen wagrechten, über den Vokalbuchstaben gesetzten Strich (—) figürlich nach, und fordern, daß der Schüler einige Zeit lang bei jedem, so bezeichneten Buchstaben einen gedehnten Laut angebe.

Hierauf sprechen wir einen geschärften Laut, geben dabei das eben dort beschriebene Geberdenzeichen an, bilden auch dieses Geberdenzeichen durch das, über den Buchstaben gesetzte Zeichen (v) figürlich nach, und fordern, daß der Schüler bei jedem, so bezeichneten Buchstaben einen geschärften Laut hervorbringe.

Nachdem wir nun den Schüler im richtigen Lesen und Schreiben gedehnter und geschärfter Silben und Wörter — bei eben angedeüteter Bezeichnungsweise — hinreichend geübt haben, bringen wir demselben mit Hilfe des Gleichheitszeichens bei: daß die Dehnung und Schärfung sehr verschieden und zwar ganz abweichend von der, von uns bisher angewandten Bezeichnungsweise angedeütet werde.

Zu dem Ende entwerfen wir eine Tabelle, in welcher bloß gedehnte oder geschärfte Silben vorkommen, in denen die Dehnung und Schärfung zuerst nach unserer einfachen Bezeichnungsweise angedeütet ist, hinter dem Gleichheitszeichen aber das Wort so erscheint, wie bei der gewöhnlichen Schreibweise die Dehnung und Schärfung ausgedrückt wird; und wir bemerken in Bezug auf diesen Entwurf nur Folgendes:

Das ß möge durchgängig nur als Dehnungszeichen in: Ruß, Maß &c. behandelt, nie aber in derselben Form, wie z. B. in: daß, naß &c. auch als Schärfungszeichen gebraucht, sondern stets dafür die Form ss gesetzt werden.

Das ch möge in: Lëch, mich, Küche, Köche, Dächer &c., wo es den Laut g bezeichnet, ebenso, wie in: Dach, Buch, Loch &c., wo es wirkfür den Laut ch gesetzt ist, als Schärfungszeichen; das g dagegen aber in: Tag, Krug, Trog &c., wo es für den Laut ch steht, eben so wie in: Wëg, Lüge, Schläge, Tröge &c., wo es wirklich für den

Laut g gesetzt ist, nur als Dehnungszeichen behandelt werden.

Für die Form ck möge — wenigstens für den Anfang — der Konsequenz wegen, die Form kk gewählt, das tz aber gar nicht gebraucht werden; weil der Grundlaut vor mehreren Mitlauten ohnedieß in der Regel geschärft wird und z, als einfaches Zeichen für zwei Laute, also schon an sich Schärfungszeichen ist.

Später kann es dem Schüler immer noch leicht beigebracht werden, daß Manche auch Satz statt Saz, Faß statt Fass, und Sack statt Sakk schreiben.

Und so wäre denn der Schüler — mit Ausnahme der Interpunktionszeichen, welche natürlich erst später beim eigentlichen Sprachunterrichte vorgeführt werden können — mit den wichtigsten und gebraüchlichsten Schriftzeichen so weit vertraut gemacht, daß er einfache Wörter ohne besondere Schwierigkeit zu lesen und zu schreiben, vermag.

Ist aber der Taubstumme in der, von uns bereits näher bezeichneten Weise angeleitet worden, am sprechenden Munde gewisse Stellungen und Bewegungen aufzufassen, zu unterscheiden und nachzubilden, mit diesen Stellungen seines Mundes gewisse Laute zu verbinden, für diese hervorgebrachten Laute oder für jene angeschauten Stellungen die entsprechenden Lautzeichen zu setzen, und die, einer solchen Buchsta-

benverbindung entsprechende Lautreihe möglichst absatzlos anzugeben; hat er also — kurz gesagt — vorgesprochene Wörter absehen, nachsprechen, nachschreiben und geschriebene Wörter lesen gelernt: — so ist er damit zwar keineswegs der Wortsprache — als des eigentlichen Verkehrs- oder Bildungsmittels der Menschen — mächtig geworden; aber er ist dadurch doch in den Stand gesetzt, zur Gewandtheit in der Wortsprache ebenso zu gelangen, wie überhaupt der Vollsinnige eine, ihm bisher fremde Sprache — ohne grammatikalischen Unterricht — blos im Umgang mit Menschen erlernt.

Gelangt nämlich der Vollsinnige — ohne eigentlichen Unterricht — im Verlauf von Jahren nur dadurch zur Gewandtheit in einer, ihm bisher unbekannten Wortsprache, daß ihm — unter oftmaligem, zufälligem oder absichtlichem Hinweisen auf die, in seiner Umgebung wahrzunehmenden Dinge und deren manchfaltige Erscheinungen und Verhältnisse — die wörtlichen Ausdrücke dieser Wahrnehmungen laut und deütlich vorgesprochen werden; so müßte auch der Taubstumme — ohne besondere Veranstaltung — zur nöthigen Sprachgewandtheit gelangen, wenn dessen persönliche Umgebung von dem Augenblick an, da er die, oben bezeichneten Fertigkeiten erworben hat, mit ihm ebenso, wie mit den Vollsinnigen verfahren, und dabei nur statt des lauteren und deütlicheren eines langsameren und ausdrucksvolleren Sprechens sich befleißigen würde.

Da nun aber im Allgemeinen von der gewöhnlichen Umgebung des Taubstummen einestheils ein solch günstiges Verfahren weder zu fördern, noch zu erwarten sein dürfte; anderntheils auch der Taubstumme, bis er zu jenen Fertigkeiten gelangte, im Alter viel zu weit vorgerückt ist, um den Erwerb der, zum Umgang mit Menschen und zur eignen Ausbildung ihm so unentbehrlichen Gewandtheit in der Wortsprache dem bloßen Zufall überlassen zu können; überdieß aber die, im Umgang erworbene Sprachgewandtheit immer nur eine höchst nothdürftige bleibt: so wird Ihnen, meine Zuhörer, einleuchten, daß der Taubstumme auf eine ganz andere Weise mit der Wortsprache vertraut zu machen sei.

Lassen Sie uns daher von jetzt an untersuchen, auf welche Weise der Taubstumme wohl am sichersten zu der, menschliches Zusammensein und menschliche Ausbildung bedingenden Sprachgewandtheit geführt werden könne.

Achter Vortrag.

Von der Benennung der Sinnendinge.

Dürfen wir im Allgemeinen dem Gange folgen, welchen die Entwicklung des Sprachvermögens in der Regel beim vollsinnigen Kinde nimmt; so werden wir den eigentlichen Sprachunterricht des Taubstummen gewiß damit beginnen müssen, daß wir unsern Schüler zur sprachlichen Bezeichnung der Dinge führen, oder ihn das gesprochene und geschriebene Wort vor Allem als Zeichen für die Vorstellung von einem Dinge auffassen lassen.

Wenn wir aber die Dinge nach der Art der äußeren oder inneren Anschauung, durch die wir von ihrem Dasein unterrichtet werden, in sinnlich wahrnehmbare oder Sinnendinge und in nur denkbare oder Gedankendinge zerfallen lassen; eine innere Anschauung aber ohne Wortsprache, als der eigentlichen Sprache des Geistes, nicht wohl statt finden kann, und deßhalb auch für den, noch nicht unterrichteten Taubstummen zunächst nur Das wirklich vorhanden sein kann, was er sinnlich wahrnimmt: — so ergibt sich von selbst, daß hier nur von der Benennung der Sinnendinge die Rede sein kann.

Denken wir aber an die große Verschiedenheit und Zahl der Dinge, und an die manchfachen sprachlichen Bezeichnungen oder Benennungen derselben; dann fragt es sich vor Allem:

a) wie ist dem Taubstummen überhaupt ein Begriff von der sprachlichen Bezeichnung oder Benennung der Dinge beizubringen?

b) welche Dinge und mit welchen Namen soll er dieselben zunächst benennen lernen? und

c) wie ist besonders dafür zu sorgen, daß er diese Benennungen leicht auffasse und behalte?

---

a.

Um dem Taubstummen überhaupt einen Begriff von der sprachlichen Bezeichnung oder Benennung der Dinge beizubringen, legen wir ihm und einem andern, bereits im Sprechen, Schreiben und Lesen gehörig unterrichteten Taubstummen oder Vollsinnigen einige Gegenstände, welche die, im ersten Theile unseres vierten Vortrages näher bestimmten Eigenschaften haben, zur Anschauung vor, und wiederholen die, im zweiten Theile jenes Vortrags unter 1, 2 und 3 bezeichneten Übungen.

Zu den, während dieser Übung entworfenen Linienbildern der Gegenstände, schreiben wir hierauf die entsprechenden Namen ohne Artikel, und fordern nun den, bereits **Unterrichteten** auf, bald das, dem Dinge entsprechende **Geberdenzeichen**, **Bild** und **Wort**, bald das, dem Geberdenzeichen entsprechende

Ding, Bild und Wort, bald das, dem Bilde entsprechende Ding, Geberdenzeichen und Wort, bald das, dem Worte entsprechende Ding, Geberdenzeichen oder Bild uns zu bezeichnen.

Dabei versteht es sich aber von selbst, daß der Lehrer durch lebendigen und natürlichen Geberdenausdruck seine Forderungen auf eine, auch dem Taubstummen verständliche Weise aussprechen müsse. Will er nämlich das bezeichnete Ding in der Wirklichkeit bezeichnet wissen, so mache er die Geberde des Suchens und Deütens; will er das entsprechende Geberdenzeichen angegeben haben, so mache er die Geberde des Gestikulirens; soll ihm das entsprechende Bild bezeichnet werden, so mache er die Geberde des Zeichnens oder Begränzens; soll endlich der Schüler das entsprechende Wort bezeichnen, so mache der Lehrer die Geberde des Schreibens.

Ist diese Übung einige Zeit lang fortgesetzt und dabei der Taubstumme zu sorgfältiger Beachtung der Vorgänge veranlaßt worden; so wird es nicht fehlen, daß derselbe — in Folge indirekter oder mittelbarer Belehrung — das Wort als Zeichen für die Vorstellung von einem Dinge jetzt schon eben so ansieht, wie er bisher das Geberdenzeichen und Linienbild betrachtete.

Um uns nun hierüber völlige Überzeügung zu verschaffen, wiederholen wir mit dem taubstummen Schüler selbst, was wir eben mit dem Unterrichteten durchgenommen haben; und dürfen dabei um

so gewisser voraussetzen, daß uns in allen Forderungen möglichst genügt werde, als das, beim Worte stehende Bild, den Schüler stets vom Ding auf den bezeichnenden Namen und vom Namen auf das bezeichnete Ding schließen läßt.

Hierauf trennen wir das Bild vom Namen so, daß wir zwar die Namen bei den Bildern stehen lassen, aber doch dieselben Namen in anderer Aufeinderfolge an eine, vom Bilde gesonderte Stelle setzen; und lassen nun immer nur von diesen Wörtern aus auf die Dinge, ihre Geberdenzeichen und Bilder oder von diesen Dingen, Zeichen und Bildern aus nur auf jene allein stehenden Namen hinweisen: wobei wir bemerken werden, daß der Taubstumme, im Fall er ungewiß sein sollte, immer erst auf jener Stelle sich Gewißheit zu verschaffen sucht, wo Bild und Namen verbunden stehen.

Daher muß nun das Bild dem Schüler ganz entzogen und er angehalten werden, das geschriebene Wort allein als Zeichen für das Ding zu erkennen und zu gebrauchen, so oft ihm das, dadurch bezeichnete Ding, Geberdenzeichen oder Bild zur Anschauung gebracht wird.

Endlich lassen wir den Taubstummen die, bereits in ihrer Bedeütung aufgefaßten und geschriebenen Wörter lesen, sprechen diese Namen selbst aus, weisen auf die einzelnen Mundstellungen und die, ihnen entsprechenden Lautzeichen hin, und suchen nun dem Schüler begreiflich zu machen, daß auch das

gesprochene Wort ebenso, wie das geschriebene zur Bezeichnung eines Dinges hinreiche.

Zu dem Ende sprechen wir dem Unterrichteten die, bisher nur in der Schrift angeschauten Namen langsam und mit scharf ausgeprägten Mundstellungen vor, lassen von demselben das entsprechende Ding, Geberdenzeichen oder Bild bezeichnen, oder das, dem bezeichneten Bild, Geberdenzeichen oder Ding entsprechende Wort aussprechen, und geben dem Taubstummen zu erkennen, daß auch er am sprechenden Munde das Wort absehen, nun im gesprochenen Worte den Gegenstand ebenso, wie im geschriebenen Worte erkennen, und ihn ebenso bezeichnen lernen müsse.

Verfährt aber der Taubstummensprachlehrer mit seinem Schüler in dieser Weise, und wählt er besonders zu diesen Übungen solche Dinge, deren Namen nur aus einigen Buchstaben und aus solchen Lauten bestehen, deren Mundstellungen wohl zu unterscheiden und nachzubilden sind, Namen also, welche der Anfänger überhaupt zu sehen, zu sprechen, zu schreiben und zu lesen, vermag; so wird der Taubstumme nicht nur bald schriftlich und mündlich die Namen einiger Dinge angeben und diese einigen Dinge in ihrer mündlichen und schriftlichen Bezeichnung erkennen lernen; sondern es wird demselben auch bereits klar geworden sein, daß man nicht nur diese wenigen, sondern überhaupt alle Dinge auf diese doppelte Weise viel bestimmter und leichter, als durch Geberden und Bilder, bezeichnen könne und werde.

Bei der außerordentlichen Anzahl dieser Dinge und der Verschiedenheit ihrer Benennungen fragt es sich aber, welche Dinge, und mit welchen Namen soll der Taubstumme dieselben vor Allem benennen lernen? —

b.

Was nun die Beantwortung unserer zweiten Frage betrifft; so werden wir für's Erste die Anzahl der sinnlich wahrnehmbaren Dinge, wenn auch nicht unendlich, doch gewiß als so groß erkennen, daß es — da es nicht einmal von dem gebildetsten Manne gefordert werden kann, sie alle zu überschauen und zu benennen — durchaus nicht die Aufgabe des Taubstummenunterrichts sein kann, den Schüler mit den Namen sämmtlicher Dinge bekannt zu machen.

Der Taubstumme soll vielmehr zunächst nur diejenigen Dinge benennen lernen, welche in seiner nächsten Umgebung sich finden, welche in besonderem Verhältnisse zu ihm stehen, überhaupt irgend ein Interesse für ihn haben. Ihn mit den Namen der übrigen Dinge — so weit deren Kenntniß zu allgemeiner Bildung gefordert werden muß — bekannt zu machen, ist nicht die Aufgabe des eigentlichen Sprachunterrichts, sondern der, nach Vollendung dieses Unterrichtes eintretenden allgemeinen Bildungslehre.

Wenn wir hierbei erinnern, daß der Taubstumme z. B. erst durch den Unterricht in der Natur-

geschichte zur Anschauung und Benennung der Thiere, Pflanzen, Mineralien geführt wird, erst durch den Geographieunterricht mit den Namen der Städte, Berge, Flüsse rc. bekannt gemacht wird; so ist damit durchaus nicht gesagt, daß solche Namen nicht auch schon beim ersten Sprachunterrichte vorkommen dürften, sondern es ist damit nur angedeütet, daß der eigentliche Sprachunterricht das Benennen der Dinge zwar beginnen, aber nicht vollenden könne.

Wie weit überhaupt der Taubstummenlehrer in dieser Hinsicht zu gehen habe, dieß wird er am sichersten aus dem Bedürfniß und Verhältniß seines Schülers erkennen.

Wenn wir nun aber auch der verschiedenen Namen gedenken, womit oft ein und dasselbe Ding bezeichnet wird; wenn wir uns z. B. erinnern, wie das vollsinnige Kind seinen Vater bald Herr, bald Mann, bald Christ, bald Bayer, bald Schreiber, bald Heinrich rc. benennen hört und selbst mit so verschiedenen Ausdrücken bezeichnet; so müssen wir nun auch für's Zweite fragen: mit welchen Namen der Taubstumme die Dinge zunächst bezeichnen lernen müsse? —

Um aber diese, für den Sprachunterricht des Taubstummen so wichtige Frage gehörig beantworten zu können, müssen wir vor Allem bemerken: daß der Mensch beim Anschauen und Benennen der Sinnendinge nach unserer Ansicht von einem dreifachen Gesichtspunkte ausgeht.

Betrachten wir nämlich ein Sinnending zunächst nur als solches, d. i. als ein, zwar den Raum erfüllendes, aber doch besonders nur durch verschiedene eigenthümliche Beschaffenheiten unsern aüßern Sinnen als daseiend sich ankündigendes Sein, ohne darin weder bestimmte Gestalt oder Größe, noch sonstige raümliche Verhältnisse desselben zu berücksichtigen; so behandeln wir dieses Ding als bloßen Stoff. Geben wir nun einem solchen, als Stoff behandelten Sinnendinge einen Namen; so kann dieser Stoffname, mit welchem der kleinste Theil jenes Stoffes noch ebenso gut benannt wird, wie die größte Menge desselben, natürlich niemals immer ein und dieselbe Vorstellung in Ansehung der raümlichen Verhältnisse, sondern überhaupt nur die Vorstellung von den verschiedenen Beschaffenheiten eines, zwar der Menge, aber nie der Zahl nach unterscheidbaren Dinges bezeichnen und erregen.

Betrachten wir dagegen ein, zwar ebenfalls durch gewisse eigenthümliche Beschaffenheiten als daseiend sinnlich erkennbares Ding vorzüglich nur nach den raümlichen Verhältnissen desselben, d. i. nehmen wir bei der Betrachtung eines Dinges zunächst nur auf jene aüßere Gestalt und Beschaffenheit Rücksicht, wodurch es im Wesentlichen eine gewisse Ähnlichkeit mit einem andern, an Größe und Stoff von ihm auch noch so verschiedenen Dinge erhält; so betrachten wir das Ding als Sache. Daraus ergibt sich nun, daß der Sachname zwar allerdings

dings im Allgemeinen eine bestimmtere Vorstellung von einem Dinge als der Stoffname, daß er zwar das Wesentlichste in Gestalt und sonstigen raümlichen Verhältnissen, aber nie ganz bestimmt des Dinges wirkliche Gestalt, Größe und Stoff bezeichnen, eine Vergleichung der, durch denselben bezeichneten Dinge nach Zahl oder Vielheit aber immerhin noch zulassen könne.

Betrachten wir dagegen endlich solche Sinnendinge, die — bei gewisser Ähnlichkeit in ihren Gestalts- und sonstigen aüßeren Verhältnissen — doch in Folge der, ihnen inwohnenden, nicht sinnlich wahrnehmbaren Geistesthätigkeit eine, ihnen ausschließend eigenthümliche Erkenntniß- und Handlungsweise so entwickeln, daß sie sich dadurch von jedem, aüßerlich auch noch so ähnlichen Dinge wesentlich unterscheiden; so betrachten wir solche Sinnendinge als Personen, und es ergibt sich daraus, daß der Personenname allein die bestimmteste Vorstellung von einem Dinge bezeichnen und erregen und keine Vergleichung des bezeichneten Dinges mit einem andern der Zahl nach zulassen könne.

Vergleichen wir nun diese Bemerkungen mit der wirklichen Benennung der Sinnendinge; so werden wir finden, daß es zunächst nur der Mensch ist, welcher als Person durch seinen eigenen Namen oder Eigennamen von jeder andern Person oder Sache genau unterschieden wird; daß Sache zwar im Allgemeinen von Sache, aber doch nicht eine Sache von der Sache derselben Art — auch bei größ-

ter Verschiedenheit der Größen- und Stoffverhältnisse — unterschieden werde, der Sachname also einer ganzen Art von Sachen, wie jedem Einzelnen von derselben Art zukommen könne; und daß endlich der Stoffname auf einzelne Theile von Personen und Sachen, sowie auf ganze Sachen zwar hinweisen, nie aber eine bestimmte Person oder irgend eine bestimmt gestaltete Sache bezeichnen könne.

Bemerke ich hierzu beispielsweise noch, daß unter den Personennamen Adam, Eva rc. der Name Adam nur die Eine Person Adam, und Eva nur die Eine Person Eva bezeichnet; während unter den Sachnamen Eiche, Buche rc. der Name Eiche, Tanne rc. einer Eiche oder Tanne im Paradiese eben so gut zukam, wie er jetzt noch der verkrüppeltsten Eiche oder Tanne in unsern Wäldern zukommt; die Stoffnamen Blut, Wasser rc. aber immer noch eben dieselben Dinge bezeichnen, sie mögen in Eden in Strömen geflossen sein oder jetzt nur tropfenweise rinnen: so wird Ihnen, meine freündlichen Zuhörer, einleüchten, daß es nicht einerlei sein könne, ob man die Personen Adam oder Mann, Eva oder Frau, die Sachen Eiche oder Baum, Hecht oder Fisch benennen, und die Stoffe Holz und Bein in der hölzernen Kugel oder dem beinernen Ringe anschauen und benennen lasse.

Es wird Ihnen vielmehr bereits schon klar geworden sein, daß man Personen und die taubstummen Schüler selbst zunächst nur mit ihren Eigennamen, seien es Tauf- oder Geschlechtsnamen oder beide in

Verbindung, nicht aber mit Ausdrücken, wie z. B. Vater, Mutter, Schüler rc. benennen dürfe; — daß man Eiche oder Buche nicht als Baum, Tisch und Stuhl nicht als Geräthe rc. bezeichnen dürfe, sondern z. B. erst einen runden, eckigen, langen oder breiten Tisch zur Anschauung gebracht haben müsse, ehe man jede dieser gleichartigen Sachen Tisch benennt; — und daß man endlich bereits schon Tische, Bänke, Stühle, Stöcke rc. benannt haben müsse, wenn man den einzelnen Span von Tischen, Bänken, Stühlen, Stöcken rc. Holz benennen lassen wird.

Wenn wir nun aber doch Personen, Sachen oder Stoffe auch mit Ausdrücken, wie z. B. Bruder, Baum, Metall rc. bezeichnet finden; so muß sich uns hier noch die Frage aufdrängen: wie der Taubstummensprachlehrer solche Ausdrücke zu betrachten und zu behandeln habe?

Sollten Sie, meine Lieben, einst Gelegenheit haben, Beckers treffliches Werk: „Das Wort in seiner organischen Verwandlung" zu studiren; so werden Sie Sich jene Frage auf das Bestimmteste selbst beantworten können. Für jetzt aber lassen Sie mich in Bezug auf jene so wichtige Frage nur Folgendes bemerken: —

Sinnendinge kündigen sich uns nur dadurch als daseiend an, daß sie auf unsere äußern Sinne wirken, oder durch das, in ihrem eigenen Wesen oder in ihrem Verhältniß zu einem andern Dinge begründete Wirken in unsern Sinnen jene Veränderungen bewirken, durch die wir in unserm Innern veranlaßt

werden, sie selbst als Wirkende oder Seiende außer uns zu erkennen; und es ergibt sich daraus, daß unsere Vorstellung von einem Sinnendinge sich nie auf Das, was das Ding an sich ist, sondern nur auf Das, was uns als Beschaffenheit des Dinges erscheint, beziehen, unsere Vorstellung von einem Dinge also nur die Vorstellung gewisser Beschaffenheiten oder Erscheinungen an den Dingen sein könne.

Von dieser Ansicht geleitet, werden Sie nun auch begreifen: daß Namen von Dingen, als Wörter, ursprünglich nur aus denjenigen Wörtern hervorgegangen sein können, womit die Sprache überhaupt Vorstellungen von Beschaffenheiten oder Erscheinungen bezeichnete; daß der ursprüngliche Name eines Dinges nur aus demjenigen Worte entstanden sein könne, welches diejenige Erscheinung bezeichnete, wodurch dieses Ding dem Anschauenden von einem andern angeschauten Dinge ganz besonders auffallend sich unterschied oder bemerklich machte; — und daß daher der Name Schlange nur ein schlingendes, Schlinge nur ein geschlungenes, Band nur ein bindendes, Bund nur ein gebundenes, Liebhaber nur ein liebendes, Liebling nur ein geliebtes Sein bezeichne und bezeichnen müsse. —

Sollten Sie aber dennoch Zweifel über diese Thatsachen hegen, und diese Zweifel auf den Umstand gründen, daß sich in der deütschen Sprache — auch bei der spitzfindigsten Untersuchung — keine Wurzel oder kein Verb jetzt mehr finden lasse, wovon Namen,

wie z. B. Stier, Schnecke, Ente ꝛc. abgeleitet werden könnten; so wird Sie das erwähnte Becker'sche Werk doch belehren, daß die Namen der hier bezeichneten Dinge in andern, mit der deütschen Sprache mehr oder weniger verwandten Sprachen allerdings von solchen Verben abgeleitet sind, welche die, jenen Dingen ganz besonders zukommenden Beschaffenheiten bezeichnen.

Übrigens mag das Buch der Bücher selbst für jene Thatsache sprechen: Gott nannte das erste selbst erkennende und wollende Sein „aus Erde Geschaffenen" d. i. Adam; Adam nannte sein Weib „vom Manne Genommene" d. i. Eva; Gott führte die lebenden Thiere zu Adam, daß er sähe, wie er sie nennete; Potiphars Tochter nannte das, im Nil gefundene Knäblein „aus dem Wasser Gezogenen" d. i. Moses; und wo sonst noch in der Bibel einem Dinge ein Name gegeben wird, werden Sie meistens einen, mit einem Denn oder Weil beginnenden Nachsatz zur Begründung dieses Namens finden.

So unzweifelhaft es nun ist, daß die Namen der Dinge ursprünglich nur Bezeichnung gewisser, besonders hervorstechender Beschaffenheiten oder Verhältnisse der Dinge waren; so dürfen wir doch jetzt die eigentlichen Namen der Dinge nicht mehr als solche Ausdrücke für gewisse allgemeine Beschaffenheiten und Verhältnisse betrachten, sondern müssen vielmehr beim Sprachunterrichte des Taubstummen die Namen der Personen, Sachen und Stoffe nur als angenommene willkührliche Zeichen für die

Vorstellungen bestimmter Personen, Sachen oder Stoffe behandeln: da es einestheils lächerlich wäre, z. B. eine Magd zuerst als „Gabe Gottes“ darstellen oder beschreiben zu wollen, ehe man sie „Dorothea“ nennt; anderntheils es aber gar nicht möglich wäre, die Namen der Dinge dem Schüler vorzuführen, ohne zuvor die verschiedenen Beschaffenheiten und Verhältnisse derselben zur Anschauung und sprachlichen Bezeichnung gebracht zu haben.

Ganz anders dagegen verhält es sich mit den Ausdrücken, wie z. B. Bruder, Baum, Metall rc., in Bezug auf deren Behandlung und Vorführung wir vorhin Frage erhoben.

Jene Ausdrücke — obgleich ebenso, wie die eigentlichen Namen der Dinge entstanden — unterscheiden sich von diesen wesentlich dadurch, daß sie nicht wirkliche Personen, Sachen oder Stoffe, sondern nur besondere Verhältnisse oder gewisse Ähnlichkeiten unter diesen Dingen, also nicht wirkliche, sondern nur gedachte Dinge bezeichnen, verschiedenen Personen und verschiedenartigen Sachen und Stoffen zugleich zukommen, und eben deßhalb auch nicht als eigentliche Namen für bestimmte Anschauungen, oder als Anschauungsnamen, sondern nur als Ausdrücke oder Zeichen für Verhältnisse, im Gegensatz zu jenen, als Verhältnißnamen betrachtet und behandelt werden können.

Während daher beim Sprachunterrichte des Taubstummen jedes Ding zunächst nur mit seinem Anschauungsnamen benannt werden darf, kann

von der Bezeichnung der Dinge durch Verhältnißnamen nur dann die Rede sein, wann der Schüler bereits verschiedene Verhältnisse unterscheiden und sprachlich bezeichnen gelernt hat; weßhalb denn auch erst später in Bezug auf die Eigenthümlichkeit und Vorführung jener Ausdrücke die nöthigsten Bestimmungen gegeben werden können.

Für jetzt haben wir daher nur noch zu erfahren: wie der Taubstumme am sichersten zum Auffassen und Behalten von Anschauungsnamen der Sinnendinge zu führen sei?

c.

Wollten wir bei der Vorführung eines jeden einzelnen Namens denselben Weg einschlagen, den wir im ersten Theile unseres gegenwärtigen Vortrags zu genauer Einhaltung vorzeichnen mußten; wann würden wir wohl mit der Benennung auch nur der wichtigsten Dinge zu Ende kommen? — Behalten Sie daher stets im Auge, daß es dort nicht um eigentliche Vorführung einiger Namen, sondern zunächst nur darum sich handelte, dem Schüler überhaupt einen Begriff von der sprachlichen Bezeichnung oder Benennung der Dinge beizubringen.

Hat der Schüler nur einmal diese Erkenntniß gewonnen; so genügt es im Allgemeinen zur Vorführung eines Anschauungsnamens, wenn das damit benannte Ding in der Wirklichkeit oder im Bilde dem Schüler zur Anschauung gebracht und dessen Name mit Hin-

weisung auf das Ding vorgeschrieben oder vorgesprochen, und von ihm gelesen, nachgesprochen oder nachgeschrieben wird.

Doch möchte in's Besondere noch Folgendes zu berücksichtigen sein:

Eine Sache sollte nur dann im Bilde vorgezeichnet werden, wenn die dargestellte Sache in der Wirklichkeit bereits angeschaut worden oder in Wirklichkeit nicht herbei zu schaffen ist; Stoffe und Personen aber dürften in der Regel gar nicht im Bilde anschauen zu lassen sein.

Beim Anschauen von Personen ist der Schüler zwar zu veranlassen, alle diejenigen Gesichtszüge und sonstigen aüßeren Erscheinungen, wodurch die Person von einer andern sich unterscheidet, scharf in's Auge zu fassen; aber der Lehrer darf doch nie auf Kleider, oder gar auf körperliche Gebrechen der angeschauten Person besonders aufmerksam machen, oder dulden, daß der Taubstumme solche Gebrechen zur mimischen Bezeichnung jener Person benütze.

Eine Sache soll, wie bereits schon erinnert wurde, nur dann erst benannt werden, wenn mehrere Sachen derselben Art von verschiedener Beschaffenheit angeschaut wurden, und nur auf das Wesentliche in Gestalt und Anwendung, nicht aber auf das Zufällige in Größe und Stoff, aufmerksam gemacht worden ist.

Um irgend einen Stoff als solchen auffassen und benennen zu lassen, wird vom Taubstummenlehrer gefordert werden müssen, daß er diesen

Stoff selbst von verschiedenen Sachen in verschiedenen Quantitäten abschabe, abstoße, abschneide oder abbreche, und durch verschiedene Experimente, z. B. durch Verbrennung, Auflösung, Schmelzung rc. zeige, daß die Qualitäten oder Beschaffenheiten dieser Dinge selbst in den verschiedensten Quantitäten noch immer gleich seien.

Nach diesen allgemeinen und besondern Andeütungen über die Vorführung der Namen der Dinge müssen wir noch angeben: wie der Taubstumme zum leichten Behalten derselben geführt werden könne?

Zur Erreichung dieses Zieles stehen uns manche Mittel zu Gebote: das erste und vorzüglichste besteht ohne Zweifel in der zweckmäßigen Zusammenstellung der vorzuführenden und zu behaltenden Namen.

Der Lehrer trenne daher nicht nur Personennamen von Sachnamen und diese wieder von Stoffnamen; sondern scheide auch die männlichen Personennamen von den weiblichen, und stelle immer nur Sachen und Stoffe von gleicher Gattung zusammen, wobei es ihm ganz überlassen bleibt, mit der einen oder der andern Gattung das Benennen der einzelnen Arten zu beginnen; wenn er nur im Allgemeinen unsern Gang befolgt, d. h. zuerst Personen, dann Sachen, zuletzt aber erst Stoffe benennen lassen wird.

Das zweite Mittel, dem Schüler das Einüben und Behalten der Namen zu erleichtern, besteht offen-

bar darin, daß der Name eines Dinges mit dem bezeichneten Ding in stete Verbindung so gesetzt wird, daß der Schüler — auch ohne Lehrer — den Namen eines Dinges selbst finden oder doch wieder finden könne, wenn er denselben bis jetzt noch nicht erfahren oder noch nicht behalten haben sollte.

Wer daher nicht Lust und Gelegenheit hat, an alle Dinge, welche der Taubstumme benennen lernen soll, Zettelchen zu befestigen, worauf die Namen jener Dinge geschrieben stehen, der zeichne oder kaufe sich Bilder von den Sachen, welche der taubstumme Schüler zunächst benennen lernen soll, und schreibe neben diese Bilder die entsprechenden Sachnamen; wer aber nicht das Letztere thun kann, der thue doch wenigstens das Erstere, so weit es ihm thunlich erscheint.

Daß solche Bilder freilich zunächst nur zur Einprägung von Sachnamen dienen können, ist bereits schon erinnert worden; — die Zahl der zu benennenden Personen ist auf keinen Fall so groß, daß ein solches Unterstützungsmittel angewendet werden müßte; — und sollten Sie ja auch Stoffe bildlich darzustellen, für nothwendig finden, so verfahren sie nur auf dieselbe Weise, wie ich z. B. hier zwei flüssige Stoffe im Bilde so versinnliche, daß Sie gewiß keinen Zweifel darüber haben werden, in welchem Gefäße Blut oder Wein sich findet. —

Wenn aber überall, wo Kenntnisse erworben und Fertigkeiten erzielt werden sollen, Übung und Wiederholung die hauptsächlichsten Bedingungen bleiben; so werden Sie einsehen, daß das dritte und letzte Mittel, den Taubstummen zum Behalten der Dingenamen zu führen, nur darin bestehen könne, daß er durch Vorhalten wirklicher Dinge oder durch oftmaliges Vormachen passender Geberdenzeichen angehalten wird, die Namen dieser Dinge recht oft mündlich und schriftlich anzugeben, oder die mündlich und schriftlich benannten Dinge in der Wirklichkeit oder im Bilde, oder blos durch Geberdenzeichen anzudeüten.

Schließlich bemerke ich noch, daß der taubstumme Schüler alle kennen gelernten Namen in eigene Hefte so einzutragen habe, daß immer die Dinge gleicher Gattung untereinander zu stehen kommen, und immer noch so viel Raum in jenen Heften übrig bleibt, daß allenfalls auch noch später dazu kommende Namen von Dingen derselben Gattung eine leere

Stelle finden können; und es bleibt mir daher in Bezug auf die Lehre von dem Benennen der Sinnendinge nun Nichts weiter übrig, als Ihnen am Schlusse unserer Vorträge eine, den bereits angedeüteten Grundsätzen entsprechende Zusammenstellung und Übersicht der vorzuführenden Anschauungsnamen zur Ansicht vorzulegen, woraus Sie zugleich auch in Bezug auf die zweckmäßige Anlage jener Hefte das Nöthigste ersehen werden.

Hat aber der Taubstumme in der bereits dargestellten Weise Dinge benennen gelernt oder Wörter als Zeichen der Vorstellungen von Dingen erfaßt; so hat er — ich muß dieß wiederholt bemerken — damit keineswegs eigentlich Das, was die Dinge an und für sich sind, sondern nur die Gesammtheit aller derjenigen Beschaffenheiten und Erscheinungen der Dinge sprachlich bezeichnen gelernt, welche allein das eigentliche Wesen der Dinge bilden, oder durch welche überhaupt ein Sinnending unserer aüßeren Anschauung als ein Seiendes oder Wirkendes sich ankündigt. Der Taubstumme hat also z. B. in dem Anschauungsnamen „Muskatennuß" nicht das Zeichen der Vorstellung von einem eigentlichen Sein, sondern nur das Zeichen aller der Vorstellungen von den Beschaffenheiten und Erscheinungen des: Braunseins, Hartseins, Kugelförmigseins, Rauhseins, Gewürzhaftriechens, Gewürzhaftschmeckens, Reibbarseins, Auflöslichseins,

Schwerseins ꝛc., wodurch sich eben jenes bestimmte Sein oder Ding von jedem andern Sein unterscheidet, erkannt.

Setzt nun ein solches Zusammenfassen der verschiedenen, Einem Dinge allein zukommenden Beschaffenheiten und Erscheinungen, von Seite des Taubstummen nothwendig ein Auffassen und Unterscheiden jeder einzelnen solchen Beschaffenheit oder Erscheinung voraus; so könnte leicht die Frage entstehen: ob es überhaupt nicht naturgemäßer sei, die sprachliche Bezeichnung jener einzelnen Erscheinungen der Benennung der Gesammtheit aller jener Erscheinungen vorangehen zu lassen? —

Wäre der Anschauungsname der Dinge auch jetzt noch, was er — unserer bereits dargelegten Ansicht und Erfahrung gemäß — ursprünglich war und sein mußte, d. h. wäre des Dinges Name noch das Wortzeichen derjenigen Erscheinung, wodurch das angeschaute Ding dem Anschauenden von jedem andern angeschauten Dinge wesentlich sich unterschied; so würden wir allerdings die Vorstellung einzelner Erscheinungen früher, als die Gesammtheit solcher Erscheinungen sprachlich bezeichnen müssen.

Da nun aber jene Anschauungsnamen jetzt nicht mehr sind, streng genommen auch nicht mehr sein können, was sie ursprünglich waren; da wir ferner anzunehmen, berechtigt sind, daß der Taubstumme schon vor dem eigentlichen Sprachunterricht das Ding selbst von den Beschaffenheiten desselben unterscheidet, und eben deshalb ferner befürchten müssen, daß der taub-

stumme Schüler den sprachlichen Ausdruck der einzelnen Erscheinung leicht für den Namen des, jener Erscheinung zu Grunde liegenden Seins oder Dinges selbst ansehen könnte: so wird ihnen einleüchten, daß es erst die zweite Aufgabe des Taubstummensprachunterrichtes sein könne, den Schüler mit der sprachlichen Bezeichnung der einzelnen Erscheinungen an schon benannten Dingen bekannt zu machen.

Neünter Vortrag.

Von der Bezeichnung der Erscheinungen an den Sinnendingen.

Ist es — wie wir bereits erkannt haben — die zweite Aufgabe des Taubstummensprachunterrichtes, den Schüler mit der sprachlichen Bezeichnung für die Vorstellungen einzelner Erscheinungen an den, bereits benannten Sinnendingen vertraut zu machen; haben aber, außer Sachen und Stoffen, auch Personen als Sinnendinge bereits anschauen und benennen lassen; so müssen wir vor Allem hier erinnern: daß wir dort die Person durchaus noch nicht als selbsterkennendes und selbstwollendes, also als aüßerlich und innerlich thätiges, körperlich und geistig wirkendes, sondern nur als ein bloß körperliches, in unsre aüßere Anschauung fallendes Sein betrachtet und benannt wissen wollten, und daher hier auch nur von bloß aüßerlich wahrnehmbaren Erscheinungen der Dinge überhaupt die Rede sein kann.

Denken wir aber an die Manchfaltigkeit jener aüßern Erscheinungen und an die verschiedenen Bezeichnungen derselben; so fragt es sich auch hier:

a) **wie wird dem Taubstummen überhaupt ein Begriff von der sprachlichen Bezeichnung aüßerer Erscheinung beigebracht?**

b) welche äußeren Erscheinungen und wie soll er dieselben bezeichnen lernen? und

c) wie ist besonders dafür zu sorgen, daß er jene Bezeichnungen leicht erfasse und behalte?

---

a.

Um dem Taubstummen überhaupt einen Begriff von der sprachlichen Bezeichnung äußerer Erscheinungen an den Sinnendingen beizubringen, stellen wir demselben und einem andern schon unterrichteten Taubstummen oder Vollsinnigen Personen, deren Namen bereits schon bekannt sind oder eben jetzt erst kennen gelehrt werden, vor, und veranlassen beide Schüler, genau zu beobachten, was nun geschehen werde.

Nachdem die Namen jener, zur Anschauung vorgestellten Personen mit steter Hinweisung auf dieselben an die Wand- oder Schiefertafel geschrieben und auch ausgesprochen worden sind, macht der Lehrer jenen Personen verschiedene Stellungen oder Bewegungen nacheinander so vor, daß z. B. die erste Person stehen, die zweite sitzen, und eine dritte gehen muß, und veranlaßt nun den Schüler, jede solche, an irgend einer Person angeschaute Stellung selbst auszuführen oder mimisch zu bezeichnen.

Hier-

Hierauf läßt der Lehrer jene Thätigkeiten von den Personen so ausführen, daß der Schüler jede einzelne Thätigkeit nicht nur an jeder Person allein, sondern auch zwei oder allen Personen zugleich anzuschauen, vermag. Läßt man dabei immer von dem Schüler jede angeschaute Thätigkeit selbst ausführen oder mimisch bezeichnen; so wird bei solcher Veranstaltung der Taubstumme die bereits angeschauten Vorgänge gewiß nicht als bloß an Ein Sein gebundene, des Dinges eigentliches Wesen bildende, sondern vielmehr als an verschiedenen Dingen wahrnehmbare, das Wesen des Dinges selbst nicht ändernde Erscheinungen betrachten.

Wenn überdieß bald der Lehrer auf die verschiedenen Personennamen deütet und vom Schüler angeben läßt, welche Thätigkeit diese oder jene Person eben jetzt verrichtet, bald vom Schüler auf die Namen derjenigen Personen hingewiesen wird, welche gerade jetzt diese oder jene Thätigkeit ausführen; dann dürfen wir auch nicht mehr befürchten, daß der Taubstumme die, nun vorzuführenden sprachlichen Bezeichnungen jener Thätigkeiten etwa gar als neüe Namen der, in verschiedenen Stellungen und Bewegungen erscheinenden Personen betrachtet werde.

Wir schreiben daher jetzt, getrennt von den Personennamen, aus später angeführt werdenden Gründen, die — von uns zugleich hier als Imperative betrachteten — Grundsilben „steh, sitz und geh" an die Wandtafel, und fordern nun jede der, zur

Anschauung dienenden Personen durch Hinweisung auf ihren Namen oder durch bloßes Hindeüten auf sie selbst auf, diese oder jene Thätigkeit auszuführen, die wir durch Hinzeigen auf die eine oder die andere jener Grundsilben eben jetzt bezeichnen.

Fordern wir nun vom unterrichteten Schüler, daß er die angeschauten Thätigkeiten nicht mehr mimisch, sondern durch Hinweisung auf die entsprechenden Grundsilben bezeichne oder diese Silben selbst schreibe, oder verlangen wir, daß der Unterrichtete entweder auf die Person selbst deüte oder deren Namen schreibe, welche gerade jetzt diese oder jene, in der Grundsilbe bezeichnete Thätigkeit ausführt; so muß der taubstumme Schüler dabei erkannt haben, daß auch das geschriebene Wort ebenso, wie das Geberdenzeichen einzelne Erscheinungen oder Thätigkeiten an den Dingen bezeichne. Und daß er dieß erkannt habe, wird er zeigen, wenn der Lehrer nun von ihm selbst fordert, was so eben der schon Unterrichtete leistete.

Werden endlich jene Silben auch gelesen und gesprochen, die Personen also auch mündlich zur Ausführung jener Stellungen aufgefordert, und der Unterrichtete zur mündlichen Bezeichnung jener Erscheinungen veranlaßt; dann wird auch bald der taubstumme Schüler das gesprochene Wort ebenso, wie das geschriebene als Zeichen für einzelne Erscheinungen oder Thätigkeiten an den Dingen erfassen, und in dieser mündlichen Bezeichnung sich versuchen,

sobald er nur dazu vom Lehrer gehörig veranlaßt worden ist.

Auf diese Weise also wird der Taubstumme nicht nur einen Begriff von der sprachlichen Bezeichnung einiger einzelnen Erscheinungen der Dinge erhalten, sondern er wird auch überhaupt zu der Einsicht gelangen, daß man alle einzelnen Erscheinungen oder Thätigkeiten ebenso durch das geschriebene oder gesprochene Wort bezeichnen könne und werde, wie man mit dem Namen der Dinge die Gesammtheit ihrer Erscheinungen bezeichnet; und es fragt sich daher nur noch: welche Erscheinungen der Dinge, und mit welchen Ausdrücken der Taubstumme jene Wahrnehmungen vor Allem bezeichnen lernen müsse?

b.

Haben wir die Anzahl der zu benennenden Sinnendinge schon so bedeütend gefunden, daß wir es als unmöglich erkannten, dem Taubstummen die Gesammtheit jener Namen beim ersten eigentlichen Sprachunterrichte anzueignen; so wird uns die Anzahl und Manchfaltigkeit der aüßeren Erscheinungen oder Thätigkeiten von nicht geringerem Umfang erscheinen, wenn wir z. B. nur der manchfachen Verrichtungen in den verschiedenen Gewerben gedenken.

Wie für die erste Benennung der Sinnendinge, so muß daher auch hier der Grundsatz aufgestellt werden: daß der taubstumme Schüler bei dem eigentlichen Sprachunterrichte zunächst nur mit der sprachlichen Bezeichnung derjenigen aüßeren Erscheinungen

oder Thätigkeiten bekannt zu machen ist, welche er an bereits bekannten und benannten Dingen wahrgenommen, mimisch bezeichnet und zu bezeichnen, täglich Gelegenheit und Veranlassung hat; während es der eigentlichen Bildungslehre des Taubstummen überlassen bleibt, den Schüler mit der sprachlichen Bezeichnung der sämmtlichen Erscheinungen bekannt zu machen.

Kann nun gleichwohl der Taubstummensprachlehrer auch in dieser Hinsicht aus dem Verhältniß und Bedürfniß seines Schülers am beßten erkennen, wie weit er in der ersten sprachlichen Bezeichnung der aüßern Erscheinungen zu gehen habe; so werden Ihnen doch folgende Bemerkungen nicht ganz überflüssig erscheinen:

Hören wir die aüßern Erscheinungen der Sinnendinge bald mit „Eigenschaft, bald mit Zustand, bald mit Thätigkeit bezeichnen;, so könnte der Taubstummensprachlehrer vor Allem fragen: ob er zunächst nicht die aüßern Erscheinungen in Eigenschaften, Zustände und Thätigkeiten zu scheiden habe?

Fassen wir aber die Begriffe „Eigenschaft und Zustand" näher in's Auge, so werden wir bald einsehen, daß den Erscheinungen, welche wir als Eigenschaften und Zustände bezeichnen, der Begriff „Thätigkeit" durchgängig zu Grunde liegt, nud die Begriffe „Eigenschaft und Zustand" nur dadurch unter sich und von dem Begriffe „Thätigkeit" sich unterscheiden, daß bei ihnen in den Begriff der „Thätigkeit" noch irgend eine besondere Beziehung mit aufgenommen worden ist.

Daraus resultirt nun: daß der taubstumme Sprachschüler zunächst nur mit der sprachlichen Bezeichnung derjenigen äußeren Erscheinungen bekannt zu machen ist, welche wir als wirkliche Thätigkeiten des Seins aufzufassen, gewohnt sind; während ihm erst dann Eigenschaften und Zustände der Sinnendinge zur Anschauung und Bezeichnung vorgeführt werden können, wann er mehrere Thätigkeitsbegriffe und Beziehungsformen auffassen und bezeichnen gelernt hat.

Mag Ihnen, meine Zuhörer, vielleicht erst in der Folge die Nothwendigkeit des eben aufgestellten Grundsatzes völlig klar werden; so zweifle ich doch nicht, daß Sie aus einigen Beispielen erkennen werden, wie unumgänglich nothwendig es dem Taubstummensprachlehrer sei, bei jedem Begriffe sich der verschiedenen Beziehungen bewußt zu sein, welche jener Begriff in sich aufgenommen hat.

Nehmen wir z. B. mit Becker (siehe dessen „Wort in seiner organischen Verwandlung") einen Urbegriff der Sprache und als solchen den Begriff der Bewegung an; so gestaltet sich dieser Urbegriff in so viele andere (Kardinal-) Begriffe, als wir Arten des Seins annehmen, an denen wir Bewegung wahrnehmen, d. h. der Begriff „wegen" (sich bewegen) wird entweder ein Gehen, Leuchten, Lauten, Wehen, oder Fließen, je nachdem wir ein Wegen des Lebendigen, des Lichtes, des Schalles, der Luft oder des Wassers unterscheiden und diese Beziehungsverhältnisse in den Urbegriff aufnehmen.

Nehmen wir in den Begriff „gehen" irgend eine Beziehung so auf, daß diese Beziehung nunmehr das eigentliche Wesen des Begriffes ausmacht; so erhalten wir dadurch z. B. die neüen (individualisirten) Begriffe „laufen, schleichen, schreiten, kriechen, hüpfen, steigen, sinken ꝛc.", jenachdem wir die Beziehungen der Weise, Zeit, Richtung, Stärke, der Mittel ꝛc. in den Kardinalbegriff aufgenommen haben.

Nehmen wir endlich wieder in einen solchen individualisirten Begriff noch irgend eine Beziehung auf, so wird z. B. das Steigen zum Steigern, das Sinken zum Senken, jenachdem wir die Verhältnisse des Thuns oder Leidens, des Wirkens oder der Wirkung ꝛc. in besondere Beziehung zu irgend einem Begriffe bringen.

Schon aus diesen wenigen Beispielen werden Sie ersehen, daß es durchaus nicht einerlei sein könne, ob beim Sprachunterricht des Taubstummen dieser oder jener Thätigkeitsbegriff zuerst zur Anschauung und sprachlichen Bezeichnung gebracht werde; sondern daß vielmehr immer derjenige Begriff zuerst vorgeführt werden müsse, welcher die wenigsten Beziehungen in sich aufgenommen hat.

Und es wird Ihnen daher in dieser Hinsicht willkommen sein, wenn Ihnen am Schlusse unsrer Vorträge eine, den ausgesprochenen Grundsätzen entsprechende Zusammenstellung der vorzuführenden Thätigkeitsbegriffe vorgelegt werden wird; während wir für jetzt nur noch zu untersuchen haben: in welcher

Form der Taubstumme die sprachliche Bezeichnung der ersten Thätigkeitsbegriffe zu erhalten hat?

Erinnern wir uns daran, daß die einzelnen Erscheinungen oder Thätigkeiten der Dinge durch die Sprache auf so manchfache Weise ausgedrückt werden, nehmen wir nämlich an, daß die Sätze: „Wasser fließt," „Wasser ist flüssig," „Wasser ist Flüssigkeit" streng genommen nur Eine und dieselbe Erscheinung des Aggregatzustandes eines Sinnendinges bezeichnen, und fast jede Erscheinung oder Thätigkeit auf eine dreifache Weise, wenn auch nicht immer ausgedrückt wird, doch wenigstens ausgedrückt werden kann, also der sprachliche Ausdruck einer äußern Erscheinung ein Verb, ein Adjektiv, ein Substantiv, oder gar eine ganze Redensart (— „befindet sich in Fluß" —) sein kann; so wird es um so weniger gleichgiltig sein können, in welcher Art der sprachliche Ausdruck einer äußern Thätigkeit dem Taubstummen gegeben wird, als die, bald möglichst vorzuführende prädikative Beziehung, d. i. die Verbindung des Seinsbegriffes mit dem Thätigkeitsbegriffe zum Gedanken oder zum Satze nach der verbalen, adjektivischen oder substantivischen Form des Prädikats eine einfachere oder zusammengesetztere ist.

Wenn ich nun auf die bereits mehr berührte Thatsache hinweise, daß die ersten Begriffe der Sprache nur Thätigkeitsbegriffe sein konnten, das Verb daher die Wurzel anderer Begriffswörter sein mußte, und nur das Verb den Thätigkeitsbegriff

auf eine, von andern Beziehungen möglichst freie Weise ausdrückt; so ist damit angedeütet, daß der Taubstumme aüßere Erscheinungen der Dinge zunächst nur mit dem Verb bezeichnen lernen müsse, und daß ihm erst später mit Hilfe des Gleichheitszeichens die Übereinstimmung des Prädikates in adjektivischen und substantivischen Ausdrücken beigebracht werden könne.

Da nun aber der verbale Ausdruck eines Thätigkeitsbegriffes bei erwähnter prädikativer Beziehung durch die Flexion oft eine wesentliche, in jedem Falle aber doch eine gewisse Veränderung erleidet, d. h. statt des „en" des Infinitivs „et" oder ein bloßes „t" erhält, und es den Taubstummen gewiß befremden müßte, von der erhaltenen Wortform etwas früher Gegebenes zu streichen und etwas Neües dafür zu setzen; so hat uns die Erfahrung gelehrt, daß es am zweckmäßigsten sei, das Verb anfangs nicht im Infinitiv, sondern blos in Grundsilben zu geben, wie dieß bereits im ersten Theil unseres Vortrages ausgeführt worden ist. Es fragt sich daher jetzt nur noch: wie der Taubstumme zum Auffassen und Behalten dieser Grundsilben und ihrer Bedeütung zu führen ist?

c.

Was nun unsere dritte Frage betrifft; so werden Sie von selbst erkennen: daß das, im ersten Theil unseres Vortrags bezeichnete Verfahren natürlich nur für die erste Vorführung einiger Thätigkeitsbegriffe in Anwendung zu bringen sei,

da es sich ja dort zunächst nur darum handelte, dem Taubstummen überhaupt einen Begriff von der sprachlichen Bezeichnung des Thätigkeitsbegriffes beizubringen.

Hat der Taubstumme einmal einsehen gelernt, daß man mit dem geschriebenen und gesprochenen Worte an den Dingen einzelne Erscheinungen ebenfalls bezeichnen könne, wie man mit dem Worte das ganze Ding in allen seinen Erscheinungen bezeichnet; so genügt es im Allgemeinen zur weiteren Vorführung sprachlicher Bezeichnung der Thätigkeiten, wenn dem Schüler eine und dieselbe Thätigkeit an mehreren Dingen in der Wirklichkeit zur Anschauung gebracht, und vom Lehrer ganz besonders auf das aufmerksam gemacht wird, wodurch sich diese Thätigkeit von jeder andern unterscheidet, die Thätigkeit vom Schüler selbst ausgeführt oder — so gut als möglich — mimisch bezeichnet, und ihm dann der Ausdruck der Thätigkeit in der Grundsilbe vorgeschrieben oder vorgesprochen, und von ihm sogleich nachgeschrieben und nachgesprochen wird.

Wenn wir aber hier bestimmten, daß eine und dieselbe Thätigkeit — wo möglich — an mehreren, und zwar an verschiedenen Dingen angeschaut werde; so werden Sie dieß eben so nothwendig erkennen, als Sie es zweckmäßig finden werden, daß wir jene Thätigkeit zunächst nur an wirklichen Dingen angeschaut wissen wollen: wenn Sie z. B. nur bedenken werden, daß das Stehen des Menschen von dem Stehen des Hundes, des Topfes,

des Stuhles ꝛc. sich immerhin einigermassen unterscheidet; das Gehen aber in einem nicht ganz guten Bilde von dem Schreiten, Steigen, Schleichen ꝛc. einer Person von dem Ungeübteren gewiß nicht gar leicht zu unterscheiden ist.

Damit soll jedoch durchaus nicht gesagt sein, daß Thätigkeiten überhaupt gar nicht im Bilde anschauen zu lassen seien. Auch zur Vorführung und Einübung der Thätigkeitsbegriffe leisten Bilder sehr wesentliche Dienste; nur sollen diese Versinnlichungsmittel nicht für die erste Vorführung der fraglichen Begriffe benützt und überhaupt nicht früher angewandt werden, als die bildlich dargestellte Thätigkeit in der Wirklichkeit angeschaut oder doch wenigstens vom Lehrer durch Nachahmung und Gestikulation das regungslose Bild einigermassen belebt worden ist.

Und so bliebe uns denn Nichts weiter übrig, als noch die Mittel zu untersuchen, wodurch dem Schüler das Behalten der Thätigkeitsbegriffe ganz besonders erleichtert werden möchte. Haben wir schon in Bezug auf die Erleichterung des Auffassens und Behaltens der Seinsbegriffe als das erste Mittel die zweckmäßige Ordnung oder Zusammenstellung erkannt; so wird die Beobachtung dieser Regel von Seite des Lehrers dem Schüler bei dem Behalten der Thätigkeitsbegriffe nicht geringere Dienste leisten.

Wird Ihnen die bereits erwähnte, Ihnen später vorzulegende Tabelle der Thätigkeitsbegriffe in Bezug auf diese erste Regel die deütlichsten Winke geben; so kann ich doch nicht unterlassen, über die Klassifikation der Thätigkeitsbegriffe hier Folgendes zu bemerken:

Wie wir für die Klassifikation der Sinnendinge dadurch gewisse Anhaltspunkte gewinnen, daß wir das Gleichartige in den äußern Erscheinungen, der Anwendungen, der Wirkungen ꝛc. derselben in's Auge fassen, so erhalten wir für die Zusammenstellung der Thätigkeitsbegriffe dadurch leitende Eintheilungsgründe, daß wir das Gleichartige verschiedener Erscheinungen in Bezug auf das, ihnen zu Grund liegende Sein, oder in Bezug auf die, sie hervor rufenden Kräfte oder Ursachen, oder auf die, durch sie hervorgebrachten Wirkungen ꝛc. aufzufinden, suchen.

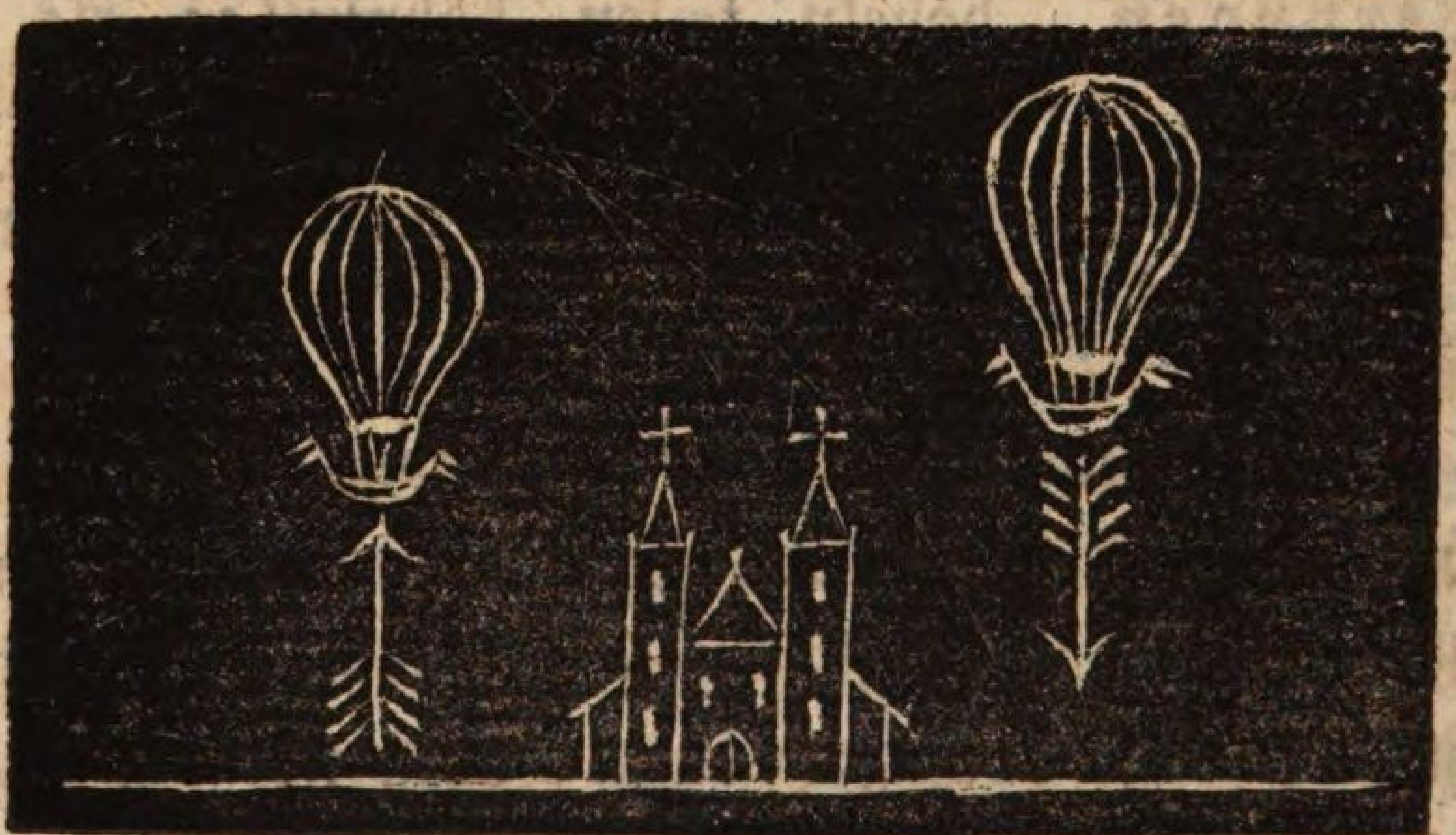
Bei solchen Untersuchungen aber wird es Ihnen nicht schwer werden, zu finden: daß z. B. die Thätigkeitsbegriffe „gehen, hüpfen, schreiten" ꝛc. als Ortsveränderungen, „zählen, messen, wägen" ꝛc. als Größenbestimmungen, „braten, rösten, sieden" ꝛc. als Speisebereitungen, „kaufen, pachten, leihen" ꝛc. als Besitzveränderungen, „fragen, erzählen, wünschen" ꝛc. als Gedankenaüßerungen, „kegeln, würfeln, karten" ꝛc. als Zeitvertreibe, „bleichen, färben, beizen" ꝛc. als Farbveränderungen, „hobeln, feilen, bohren" ꝛc. als Gestaltsveränderungen, „trommeln, pfeifen, trompeten" ꝛc. als Schallbildungen nothwendigerweise zusammen zustellen seien.

Wird nun eine solche Zusammenstellung dem taubstummen Schüler das Behalten der sprachlichen Ausdrücke für Thätigkeiten gleichwohl wesentlich erleichtern; so ist doch zweitens noch nöthig, daß er

jene Bezeichnungen mit dem Bezeichneten in stete Beziehung bringen könne.

Es ist daher nicht nur nöthig, daß alle in sorgfältiger Unterordnung und Zusammenstellung gegebenen Thätigkeitsbegriffe vom Schüler in derselben Ordnung schriftlich zusammen gereiht, und in ein besonderes Heft eingetragen werden, sondern es wird auch sehr rathsam sein, daß neben den gegebenen Sprachausdruck irgend ein Zeichen gestellt werde, welches an die, in der Wirklichkeit angeschaute Thätigkeit einigermassen erinnert, und dadurch also von Seite des Schülers ein Selbsteinprägen der Thätigkeitsbegriffe möglich macht.

Reicht in der Regel hierzu die einfache bildliche Darstellung jener Thätigkeit — in Einem oder auch in einigen Dingen anschaubar — aus; so ist es doch in einigen Fällen sehr empfehlenswerth, irgend ein — natürlich vorher erklärtes — (symbolisches) Zeichen dem Bilde so beizusetzen, wie ich es z. B. hier bei zwei Luftbällen thue, von denen Sie gewiß, ohne besondere Erörterungen, einen als steigend, einen als fallend erkennen werden.



Wird es auf diese Weise dem Schüler möglich gemacht, außer der Lehrstunde die erhaltenen Thätigkeitsbegriffe sich einzuprägen und zu wiederholen; so wird es sich der Lehrer zur dritten Regel machen, den Schüler zu dieser unausgesetzten Wiederholung recht oft zu veranlassen und nicht nur bei jeder, vielleicht zufällig eben in der Wirklichkeit vorkommenden Thätigkeit nach dem sprachlichen Ausdruck für dieselbe zu fragen, sondern vielmehr absichtlich täglich theils mehrere Thätigkeiten dem Schüler zur Bezeichnung vor die Anschauung zu führen, theils Thätigkeitsbegriffe sprachlich zu bezeichnen, und vom Schüler die Thätigkeit wirklich, oder im Bilde, oder mimisch bezeichnen zu lassen.

Der Erfolg aber wird es darthun, daß die Beobachtung dieser drei besondern Regeln den Schüler zum Behalten der Thätigkeitsbegriffe führt, wenn der Lehrer nur die allgemeine Lehre befolgt, und keinen Sprachausdruck für eine Thätigkeit gegeben hat, ehe der Schüler die Thätigkeit selbst in allen ihren Beziehungen richtig erfaßt und von jeder andern Erscheinung unterschieden hat.

Ist aber der Taubstumme auf diese Weise auch zur sprachlichen Bezeichnung der Thätigkeiten geführt; so ist damit der Grund zur ganzen Sprachgewandtheit desselben um so mehr gelegt, als Ihnen ja bekannt ist, daß man in der Sprache nur Begriffe und Beziehungen unterscheidet, die Begriffe aber nur Seins- oder Thätigkeitsbegriffe sind.

Hat nun der Schüler die Dinge benennen und die Thätigkeiten derselben sprachlich bezeichnen gelernt; so hat er damit das eigentliche Sprachmaterial sich erworben, und es wird daher unsere nächste Aufgabe, ihn nun mit den verschiedenen Beziehungsformen vertraut zu machen.

Zehnter Vortrag.

Von den Beziehungen und ihrer Bezeichnung überhaupt.

Wenn es die Aufgabe des Taubstummensprachunterrichtes ist, den Schüler baldmöglichst zum wörtlichen Gedankenausdruck zu befähigen, einzelne Begriffe aber nur dadurch zu einem Gedanken werden, daß wir sie in gewisse Beziehungen bringen; so wird es sehr natürlich erscheinen, daß der Taubstumme, sobald er nur einen einigermassen genügenden Vorrath von Seins- und Thätigkeitsbegriffen erworben hat, mit den verschiedenen Beziehungen und deren sprachlicher Bezeichnung ungesaümt bekannt gemacht werde.

Wie nun aber bei Vorführung der Seins- und Thätigkeitsbegriffe der Schüler durchaus nicht immer neüe Begriffe, sondern nur eine, ihm neüe Bezeichnungsweise für größtentheils schon früher erlangte Begriffe sich aneignete, so handelt es sich auch in Hinsicht der fraglichen Vorführung nicht eigentlich um die Erzeügung neüer Beziehungen im Denkvermögen des Schülers, sondern vielmehr nur um die Auffassung einer ihm bisher fremden Bezeichnungsweise für die, im Geiste längst ausgeführten, dem Taubstummen ebenso, wie jedem denkenden Menschen eigenthümlichen Beziehungen.

Da nun aber ein Vorführen der sprachlichen Beziehungsformen von Seite des Sprachlehrers eine ganz genaue Kenntniß der Beziehungen selbst und ihrer Formen unumgänglich nothwendig macht; so werden wir wohl thun, wenn wir

a) vorerst uns einen Überblick über die verschiedenen Arten der Beziehungen zu verschaffen,

b) hiernach die, ihnen entsprechenden sprachlichen Formen aufzufinden, und

c) endlich aus dem Wesen der Beziehungsformen selbst den natürlichsten Gang ihrer Vorführung abzuleiten, suchen werden.

---

a.

Da wohl keine Sprachlehre die, für den Erfolg des Sprachunterrichts so überaus wichtige Lehre von den Beziehungen bis jetzt entsprechender behandelt haben mag, als die Becker'sche Schulgrammatik der deütschen Sprache; so wird uns auch dieselbe den beßten Überblick über die verschiedenen Arten der Beziehungen geben.

Wir führen uns daher vor Allem Folgendes zu Gedächtniß: Man unterscheidet die Beziehungen

der

der Begriffe von den Beziehungen der Gedanken, und in beiden Arten wieder die Beziehungen auf den Sprechenden von den Beziehungen auf einander, und versteht unter den Beziehungen überhaupt die Verhältnisse, in welcher theils die Gedanken, theils in dem Gedanken die Begriffe in der Sprache gedacht werden.

Unter den Beziehungen der Begriffe auf den Sprechenden versteht man insbesondere diejenigen Verhältnisse, in welchen die Begriffe zu dem sprechenden Individuum, seinem Raum und Zeitverhältnisse, und zu der, dem menschlichen Geiste eigenen Vorstellungsweise stehen, und unterscheidet in jenen Verhältnissen das Verhältniß der Seinsbegriffe von dem Verhältniß der Thätigkeitsbegriffe.

Zu den Beziehungen der Seinsbegriffe auf den Sprechenden aber zählt man:

a) die Personalbeziehung, nach welcher ein Sein als die sprechende Person selbst, oder als eine, von ihr angesprochene oder als ein, von ihr nur besprochenes oder auch besonders bezeichnetes Sein unterschieden wird;

b) die Seinsbeziehung, nach welcher ein Sein als selbstthätig, oder als Person, oder als nicht selbstthätig (gegen das selbstthätige Sein sich leidend verhaltend), d. i. als Sache unterschieden wird;

c) die Geschlechtsbeziehung, nach welcher an den Personen das natürliche Geschlecht als männliches oder weibliches, an Sachen

aber ein natürliches Geschlecht nicht unterschieden wird;

d) die Größenbeziehung, nach welcher in dem Sein, wenn mehr oder weniger Individuen derselben Art gedacht werden, deren Zahl, oder, wenn das Sein als gleichartiger Stoff gedacht werden muß, dessen Menge unterschieden wird.

Zu den Beziehungen des Thätigkeitsbegriffes auf den Sprechenden aber rechnet man:

a) die Modusbeziehung, nach welcher die Thätigkeit als wirkliche, mögliche oder nothwendige eines Seins bejaht oder verneint wird;

b) die Zeitbeziehung, nach welcher die Thätigkeit als eine, in die Gegenwart des Sprechenden fallende, ihr vorangehende und nachfolgende unterschieden wird;

c) die Raumbeziehung, nach welcher der Ort und die Richtung einer Thätigkeit in Bezug auf das Raumverhältniß des Sprechenden nach den Gegensätzen von nah und fern, hier und dort, her und hin, oben und unten rc. aufgefaßt wird;

d) die Größenbeziehung, nach welcher das Verhältniß der innern Größe und Stärke (Intensität) oder deren Wiederholung (Frequenz) ohne oder mit Vergleichung aufgefaßt wird.

Unter den Beziehungen der Begriffe auf einander versteht man überhaupt die Verhältnisse, in denen die Begriffe als Glieder eines Gedankens stehen, und unterscheidet hier die Beziehungen

von Thätigkeitsbegriffen auf Begriffe eines Seins von den Beziehungen von Seinsbegriffen auf Begriffe einer Thätigkeit.

Die Beziehung einer Thätigkeit auf ein Sein aber ist entweder

a) prädikativ (aussagend), wenn in der Rede die Thätigkeit von dem Sein ausgesagt wird, und dadurch die Begriffe zu Einem Gedanken verbunden werden, wie z. B. in „der Hund bellt;" oder

b) attributiv (beifügend), wenn die Thätigkeit von dem Sprechenden als eine, von dem Sein schon früher ausgesagte vorausgesetzt wird, und die Begriffe zu Einem Seinsbegriffe verbunden sind, wie z. B. in „der bellende Hund."

Die Beziehung eines Seins auf eine Thätigkeit aber ist entweder

a) objektiv (ergänzend), wenn ein Sein (Person oder Sache), welches nicht Subjekt der Thätigkeit ist, mit der Thätigkeit so verbunden wird, daß dadurch der nicht vollständige Thätigkeitsbegriff vervollständigt oder ergänzt wird und beide gleichsam nur Einen (individualisirten) Begriff ausmachen, wie z. B. „vergießt Thränen = weint," „fängt Fische = fischt" ꝛc.; oder

b) adverbial (bestimmend), wenn irgend ein Seinsbegriff mit einem schon ergänzten oder an sich vollständigen Thätigkeitsbegriffe zur nähern Bestimmung des Raum-, Zeit-, Kausal- und Weiseverhältnisses verbunden wird.

Nun haben wir uns hinsichtlich der verschiedenen Beziehungen der Gedanken Folgendes einzuprägen:

Unter den Beziehungen der Gedanken auf den Sprechenden versteht man das Verhältniß der Gedanken zu den Verrichtungen des menschlichen Geistes und das Verhältniß derselben zur Wirklichkeit.

Je nachdem nämlich der Gedanke dem Erkenntniß- oder Begehrungsvermögen angehört, ist er Gedanke des Erkennens oder Gedanke des Begehrens.

Der Gedanke des Erkennens aber ist

a) entweder ein Urtheil, d. i. eine wirkliche Erkenntniß, wie z. B. die Erde ist rund; oder

b) eine Frage, d. i. ein Gedanke, der erst durch das Urtheil einer angesprochenen Person zu einer wirklichen Erkenntniß ergänzt werden soll, wie z. B. Ist die Erde rund?

Der Gedanke des Begehrens dagegen ist

a) entweder ein Wunsch, z. B. Friede sei mit euch! Gott erhöre dein Flehn! oder

b) ein, von dem Sprechenden an eine angesprochene Person gerichtetes Geheiß, z. B. Sei aufmerksam! Rette den Bedrängten!

In Bezug auf die Wirklichkeit oder auf Das, was der Sprechende als wirklich erkennt, ist der Gedanke entweder

a) der Wirklichkeit entsprechend, wie z. B. Scipio hat Karthago erobert; oder

b) der Wirklichkeit nicht entsprechend, sondern nur von dem Sprechenden als wirklich an-

genommen, z. B. Die Römer hätten Deütschland unterjocht, wenn ꝛc. oder

c) er kann der Wirklichkeit entsprechend sein, wie z. B. Dieser Berg war vielleicht einst ein Vulkan; oder

d) er muß der Wirklichkeit entsprechend sein, wie z. B. Dieser Berg muß früher ein Vulkan gewesen sein.

Unter den Beziehungen der Gedanken auf einander versteht man solche Verhältnisse, durch welche zwei Gedanken zu Einem Gedanken verbunden werden können.

Zwei Gedanken aber können zu Einem Gedanken werden, wenn sie mit einander entweder in dem Verhältnisse der Übereinstimmung oder im Verhältnisse des Gegensatzes stehen.

Die Gedanken nun stehen im Verhältnisse der Übereinstimmung, wenn der eine Gedanke den andern erweitert oder einen Grund des andern Gedankens enthält; sie stehen aber im Verhältnisse des Gegensatzes, wenn der eine Gedanke den andern aufhebt oder beschränkt, oder den Grund für die Nichtwirklichkeit des andern Gedankens, d. i. den adversativen Grund enthält.

Dieß nun wäre der Überblick der verschiedenen Beziehungen, welchen die Becker'sche Schulgrammatik der deütschen Sprache uns gibt, und es ist nun unsere Aufgabe, die sprachliche Bezeichnung jeder dieser Beziehungen besonders aufzusuchen, da es uns nicht genügen kann, wenn wir blos im Allgemeinen bemerken, daß

die Beziehungen theils durch die Flexion oder Biegung der Begriffswörter, theils durch besondere Wörter, welche man Formwörter nennt, in der Sprache ausgedrückt werden.

b.

Was nun die sprachliche Bezeichnung der einzelnen Beziehungsformen betrifft, so müssen wir uns hinsichtlich der Beziehung des Seinsbegriffes auf den Sprechenden Folgendes einprägen:

a) Bei der Personalbeziehung wird das sprechende, angesprochene oder besprochene Sein nicht namentlich aufgeführt, sondern blos durch Formwörter bezeichnet, welche man Pronomen nennt, und nach den verschiedenen Arten der Beziehungen in Personal-, Demonstrativ- und Interrogativpronomen unterscheidet;

b) die Seinsbeziehung oder die Unterschiede zwischen Person und Sache bezeichnet die Sprache auf manchfache Weise in Wort- und Redeformen, wie z. B. „Wen oder was suchst du? Ich suche Jemand oder Etwas, Niemand oder Nichts. Ich denke an ihn oder ich denke daran ꝛc.";

c) die Geschlechtsbeziehung wird in der Sprache entweder durch besondere Benennungen, wie z. B. Mann und Frau, Löwe und Löwin ꝛc., oder durch den Artikel, oder durch die Personalpronomen dritter Person oder durch Flexion des Adjektivs z. B., in: rother Band und rothes

Band, sorgsamer Leiter und hölzerne Leiter rc. bezeichnet;

d) bei der Größenbeziehung wird die Zahl entweder auf allgemeine Weise als Einzahl und Mehrzahl durch die Flexionsformen des Numerus oder durch besondere Formwörter, die man Zahlwörter nennt, die Menge aber theils durch besondere Zahlwörter, theils durch Flexionsformen der Zahlwörter bezeichnet, wie z. B. viel Wein, wenig Wasser rc.

Hinsichtlich der Beziehung des Thätigkeitsbegriffes auf den Sprechenden aber müssen wir Folgendes in's Auge fassen:

a) Bei der Modusbeziehung wird die Wirklichkeit und Nichtwirklichkeit durch bloße Flexion des Verbs, die Möglichkeit und Nothwendigkeit aber durch besondere Formwörter, und die Verneinung aber insgemein durch „nicht" bezeichnet, oft aber auch diese Beziehungsformen durch ganz eigenthümliche Redeformen ausgedrückt, z. B. O! wäre sie mit Waffen zu gewinnen (Sie ist nicht mit Waffen zu gewinnen);

b) die Zeitbeziehung wird theils durch die besondern Konjugationsformen des Verbs einfach oder mit Hilfsverben des Zeitverhältnisses zusammengesetzt, theils durch besondere Formwörter, die man Zeitadverbien nennt, bezeichnet, z. B. er schläft, er schlief, er hat geschlafen, er schläft jetzt rc.;

c) die Raumbeziehung wird blos durch die Adverbien des Orts und der Richtung ausge-

drückt, z. B. er stand hier, sie stand dort, er ging hin, sie ging her rc.;

d) bei der Größenbeziehung wird das Verhältniß der Intensität ohne Vergleichung durch Formwörter, oder vergleichend durch besondere Flexion des Adjektivs, welche man die Komparation nennt, ausgedrückt, z. B. diese Blume ist sehr schön, sie ist die schönste Blume von allen.

Was nun die Beziehung der Begriffe auf einander betrifft, so wird

a) die prädikative, wenn das Prädikat ein Verb ist, durch Flexion des Verbs bezeichnet; ist aber das Prädikat ein Adjektiv, oder ein Substantiv, so wird die Beziehung durch das Formwort „sein" ausgedrückt, z. B. er wacht, er ist wach, er ist ein Wächter rc.;

b) die attributive Beziehung aber wird durch die Flexion des bezogenen Begriffes mit oder ohne Präposition bezeichnet, z. B. der bellende Hund, der Vater des Knaben, der Ring von Gold rc.;

c) die ergänzende Beziehung wird insgemein durch die Flexion des Objektes, zuweilen aber durch Präpositionen ausgedrückt, z. B. er bedarf der Hilfe, er hofft auf Hilfe rc.;

d) bei der adverbialen Beziehung wird das Raum-, Zeit- und Kausalverhältniß durch Präpositionen, das Verhältniß der Weise durch Adverbien bezeichnet, z. B. er sitzt auf dem Berge, er schläft drei Stunden, er tanzt aus Eitelkeit, er tanzt anständig oder mit Anstand.

Nach diesen Bestimmungen über die sprachlichen Formen der Beziehungen der Begriffe haben wir noch hinsichtlich der Beziehungen der Gedanken, Folgendes zu berühren:

Bei der Beziehung der Gedanken auf den Sprechenden werden die Modusverhältnisse des Gedankens, oder die Verhältnisse desselben zu dem Erkenntniß- und Begehrungsvermögen und die Verhältnisse zur Wirklichkeit theils durch die Flexionsformen des Verbs, theils durch die Wortfolge, theils durch besondere Formwörter in dem Satze ausgedrückt, z. B. Er spricht englisch. Spricht er englisch? Er spreche deütsch. Sprich deütsch! Dieser Berg ist kein Vulkan. Dieser Berg wäre ein Vulkan, wenn ꝛc. Dieser Berg war vielleicht ein Vulkan. Dieser Berg muß früher ein Vulkan gewesen sein.

Stehen aber endlich zwei Gedanken in einer solchen Beziehung, daß sie zu Einem Gedanken verbunden werden, so wird diese Beziehung entweder durch beiordnende oder unterordnende Konjunktionen bezeichnet, jenachdem diese Sätze selbst in dem Verhältnisse der Übereinstimmung oder des Gegensatzes stehen.

Und somit hätten wir denn nun auch die sprachlichen Bezeichnungen der verschiedenen Beziehungsformen kennen gelernt, welche beim Sprachunterrichte des Taubstummen in einer Stufenfolge vorgeführt werden müssen, welche von der, in der Grammatik eingehaltenen mehr oder weniger abweichen wird. Suchen wir daher jetzt noch die, unserem Zweck ent-

sprechendste Ordnung der vorzuführenden Beziehungsformen.

c.

Was nun die Stufenfolge in der Vorführung der verschiedenen Beziehungsformen betrifft, so wird es Ihnen gewiß sehr natürlich erscheinen: daß von der Beziehung der Gedanken auf den Sprechenden und aufeinander so lang keine Rede sein kann, als nicht durch die Beziehung der Begriffe überhaupt erst ein Gedanke oder ein einfacher Satz gebildet worden ist.

Da ferner eine Beziehung der Begriffe auf den Sprechenden außer der Verbindung mit dem Gedanken oder im Satze ebenfalls nicht möglich ist; so folgt daraus weiter, daß zunächst nur die Beziehung der Begriffe aufeinander zur Vorführung gebracht werden kann.

Da endlich die attributive Beziehung stets eine schon erfolgte Aussage voraussetzt, und die objektive Beziehung ein Subjekt erheischt, von dem gleichzeitig Etwas prädizirt oder ausgesagt wird; so ergibt sich daraus, daß die prädikative Beziehung die erste der vorzuführenden Beziehungsformen sein müsse.

Da aber durch diese Beziehung die Begriffe zum Gedanken des Schülers geworden sind; der Gedanke im Augenblick seines Entstehens aber mit den Verrichtungen des Geistes unseres denkenden und sprechenden Schülers in ein gewisses Verhältniß treten muß; so ist weiter klar, daß der Schüler nun bald

auch den Gedanken als Urtheil oder Frage, als Wunsch oder Geheiß unterscheiden, also mit der Beziehung des Gedankens auf den Sprechenden vertraut gemacht werden müsse, ohne jedoch zu verlangen, daß derselbe schon jetzt das Verhältniß des Gedankens zur Wirklichkeit oder Nichtwirklichkeit von nur angenommener Wirklichkeit und logischer Möglichkeit und Nothwendigkeit unterscheide.

Wenn ferner der Taubstumme bei den bereits vorgeführten Beziehungen der Begriffe und des Gedankens öfter selbst als Gegenstand des Gedankens, und somit sein Name als Subjekt des Satzes erschien, ein Sprechen von sich selbst in der dritten Person aber von einem Menschen, der bereits zum Selbstbewußtsein gelangt ist, nicht länger zu dulden sein dürfte; so wird wohl als nächst vorzuführende Beziehungsform die Personalbeziehung erscheinen, während die, durch so manchfache Wort- und Redeformen bezeichnete Seinsbeziehung späterer Vorführung vorbehalten bleiben muß.

Dagegen wird um so zweckmäßiger die Geschlechtsbeziehung in der Vorführung folgen, als ja die Personalbeziehung in der dritten Person ein Unterscheiden der Geschlechter schon erheischt.

Hiernach aber wird die Vorführung der Größenbeziehung ohne besondere Schwierigkeit statt finden können, und damit zugleich die Lehre von den Beziehungen der Seinsbegriffe auf den Sprechenden vorlaüfig als geschlossen erscheinen.

Unter den Beziehungen der Thätigkeitsbegriffe auf den Sprechenden aber eignen sich zur nächsten Vorführung die Raumverhältnisse, denen die Vorführung der Zeit- und Größenverhältnisse folgen mag, während die Modusverhältnisse der Thätigkeit um so mehr späterer Vorführung aufbehalten werden müssen, als ja die Bezeichnung dieser Verhältnisse mehr auf mittelbarer Anschauung beruht, dem taubstummen Sprachschüler aber anfangs alles zu Bezeichnende unmittelbar anschaulich gemacht werden muß.

Zu solch unmittelbar anschaulichen Verhältnissen aber gehören zunächst die ergänzenden Beziehungen, bei deren Vorführung die Ergänzung durch das Sachobjekt der Ergänzung durch das Personobjekt vorangehen, in Absicht auf die bestimmenden Verhältnisse aber dieselbe Ordnung eingehalten werden mag, welche wir im Aufzählen jener Verhältnisse beobachtet haben.

Wenn wir endlich erst jetzt die attributiven Beziehungsverhältnisse zur Anschauung und Vorführung gebracht wissen wünschen; so geschieht es, weil die Durchführung jener Verhältnisse offenbar durch die Bekanntschaft mit allen bisher vorgeführten Beziehungen bedingt und es gewiß als offenbarer Mißgriff erscheinen wird, wenn man von Sprachschülern verlangt, daß sie Sätze, wie: „Ein Garten neben dem Hause ist angenehm. Der Gedanke an Gott ist tröstlich.“ früher auffassen sollen, als die Sätze: „Der Garten ist neben dem Hause. Ich denke an Gott.“

Nach der Vorführung dieser Beziehungsformen des einfachen Satzverhältnisses mögen nun die zusammengesetzten Satzverhältnisse zur Anschauung gebracht und damit die Lehre von den Beziehungen beendet werden.

Wir aber, werthe Freünde, wollen nun den, hier bezeichneten Gang verfolgen, und jene Mittel aufzufinden, suchen, wodurch es uns möglich werden mag, auch unsere tauben Schüler zur nöthigen Gewandtheit in den sprachlichen Beziehungsformen zu führen.

Elfter Vortrag.

Von der prädikativen Beziehung.

Nennen wir prädikative Beziehung denjenigen Akt des menschlichen Geistes, durch welchen irgend eine Thätigkeit als Thätigkeit eines bestimmten Seins betrachtet, und beide — Thätigkeit und Sein — gleichsam als Eins angeschaut werden; müssen aber annehmen, daß der denkende Taubstumme schon bei der Vorführung der Seinsbegriffe jedes Sein als ein Thätiges, und bei der Vorführung der Thätigkeitsbegriffe immer ein, der Thätigkeit zu Grunde liegendes Sein, in's Auge fassen mußte: so ergibt sich daraus, daß die Vorführung der prädikativen Beziehung nur in der Bekanntmachung mit denjenigen Formen bestehen könne, wodurch die Sprache, den oben bezeichneten Akt des denkenden Geistes — als wirklich erfolgten — darzustellen, pflegt.

Die Lösung dieser Aufgabe aber erheischt von Seite des Taubstummensprachlehrers:

a) daß er für's Erste die verschiedenen Ausdrucksformen der prädikativen Beziehung und ihre wahre Bedeütung kenne;

b) daß er ferner das zweckmäßigste Verfahren bei der ersten Vorführung der fraglichen Beziehungsformen sich aneigne; und

c) daß er endlich auch verstehe, den Schüler zu weiterer Übung und Anwendung der vorgeführten Beziehungsformen zu veranlassen.

---

a.

Was nun die verschiedenen sprachlichen Bezeichnungen der prädikativen Beziehung betrifft; so hat der Taubstummensprachlehrer vor Allem sich daran zu erinnern, daß die Form der Beziehung stets durch die Form des Prädikats oder durch dasjenige Wort bedingt erscheint, durch welches die, von dem Subjekt prädizirte Thätigkeit ausgedrückt wird.

Wenn aber der Thätigkeitsbegriff nicht nur durch das Verb, sondern auch durch das Adjektiv und durch das Substantiv ausgedrückt werden kann; so resultirt daraus, daß der sprachliche Ausdruck der Beziehung nach der verbalen, adjektivischen oder substantivischen Form des Prädikates ein verschiedener sein müsse, wenn gleich das Prädikat in jeglicher Form den Begriff der Thätigkeit enthält.

Daß aber auch das Adjektiv und Substantiv — als Prädikat — nur einen Thätigkeitsbegriff enthalten könne, daran, meine Freünde, muß ich Sie hier mit allem Nachdruck um so mehr erinnern, als diese Behauptung mit einem sehr beliebten Sprachdenklehrsystem in offenbarem Widerspruch steht.

Wenn daher jenes System die Angabe enthält, daß man von einem Ding aussagt: „was es ist, wie es ist, und was es thut;" — so muß dessenungeachtet der Taubstummensprachlehrer bei der Vorführung der Prädikate in jeglicher Wortform von dem Grundsatze sich leiten lassen, daß jede Aussage nur den Begriff der Thätigkeit enthalten könne.

Haben wir in unserm achten und neünten Vortrage schon Gelegenheit gehabt, mehrfach darauf hinzuweisen, daß auch dem Adjektiv und Substantiv der Begriff einer Thätigkeit zu Grunde liegt; so wird hier der rechte Ort sein, einigermassen anzudeüten, welchen Einfluß jene Ansicht auf den Erfolg des Sprachunterrichtes aüßern müsse; und wir glauben in dieser Hinsicht nicht sehr zu irren, wenn wir diesen Erfolg als völlig abhängig von jener Ansicht erklären, und diese Erklärung auf folgende Sätze basiren.

Ist es die Aufgabe des Sprachlehrers überhaupt, seinen Schüler so zu befähigen, daß er nicht nur jede gehabte Anschauung durch sprachliche Formen bestimmt und verständlich bezeichne, sondern auch aus jeder sprachlichen Form die richtige Anschauung für sich gewinne; so folgt auch daraus, daß vor Allem der Taubstummensprachlehrer nicht nur die, in der Sprache darzustellenden Anschauungen möglichst scharf in's Auge zu fassen und von jeder andern Wahrnehmung sorgfältigst zu unterscheiden, sondern daß er auch die, in irgend einer sprachlichen Form enthaltene Anschauung auf das Bestimmteste herauszufinden, wissen müsse.

Ist

Ist es nun unzweifelhaft, daß die drei Sätze, wie z. B. „Wasser fließt, Wasser ist flüssig, Wasser ist Flüssigkeit" oder „der Hund wacht, der Hund ist wach, der Hund ist Wächter" ꝛc. in der That nur eine und dieselbe Anschauung oder Erscheinung bezeichnen; so ergibt sich als ebenso gewiß, daß derjenige Sprachlehrer, welcher, dem angeführten System zu folge, in jedem der drei angeführten Sätze eine andere Aussage erkennen zu müssen glaubt, seinen Schüler entweder offenbar Falsches lehrt oder demselben doch wenigstens das richtige Verständniß einer Aussage erschwert.

Muß ferner angenommen werden, daß das richtige Verständniß einer Aussage von Seite des taubstummen Sprachschülers einzig und allein von der Art und Weise abhängt, wie der Taubstummensprachlehrer das Wesentliche der, in der Aussage enthaltenen Erscheinung vor die Anschauung des Schülers zu führen versteht; das Wesentliche aller Erscheinungen an den Dingen aber zuletzt immer auf den Begriff eines thätigen oder leitenden Verhaltens, also auf den Begriff einer Thätigkeit hinauslaüft: so müssen wir behaupten, daß der Taubstummensprachlehrer, welcher das „Wie sein" und „Was sein" als ganz verschieden von dem „Was thun" betrachtet, seine Schüler weder zum richtigen Verständniß der Aussagen, noch zur verständlichen Bezeichnung einer Anschauung zu führen, vermag.

Einige Beispiele mögen diese Behauptung begründen:

Wollte ich nämlich das „Hartsein und Weichsein, das Schwersein und Leichtsein, das Starrsein und Flüssigsein" rc. als ein bloßes „Wie sein" betrachten, — ich wüßte nicht, wie ich die Begriffe hart, weich, schwer rc. zur Vorführung bringen sollte.

Da mir aber das Hartsein und Weichsein rc. als ein wirkliches „Was thun" erscheint; so lege ich z. B. verschiedene schwere Dinge in die eine Hand des Schülers, mehrere leichte in die andere Hand desselben, zeige nun, wie jene die Hand oder die Unterlage nach unten zu drängen oder drücken, während diese nur geringen oder gar nicht fühlbaren Druck ausüben, und lehre nun: was viel oder stark drückt, ist schwer, was weniger drückt, ist leicht.

Eben so lege ich verschiedene weiche und harte Dinge dem Schüler vor, lasse dieselben blos durch die Hand des Schülers oder auch mit Hilfe eines Werkzeügs zusammen drücken oder pressen, mache darauf aufmerksam, daß einige Körper dem Drucke weichen, oder daß sich ihre Theile leicht verdrängen lassen und durch den Druck eine andere Gestalt erhalten, während andere Dinge auch bei starkem Druck ihre Gestalt behalten, also alle Theile derselben in ihrer Lage beharren, und lehre nun: was dem Druck weicht, ist weich, was auch bei Druck in seiner Gestalt beharrt, ist hart.

Deßgleichen bringe ich mehrere starre oder feste Körper und Flüssigkeiten in verschiedenen Gefäßen

vor die Anschauung des Schülers, zeige wie die Flüssigkeiten immer nach Allen Seiten der Gefäßwände sich hinbewegen, daher immer die Gestalt des Gefäßes annehmen, und — wo die Einschränkung durch Gefäße aufgehoben ist — nach allen Seiten des Horizontes hinstreben, während die festen Körper in und außer Gefäßen ihre Gestalt behalten, in allen ihren Theilen zusammenhangen, und nur mit Gewalt in andere Lagen gebracht werden können, und zeige nun: daß der Körper, dessen Theile gleichsam einander fliehen oder sich abstoßen, flüssig, derjenige aber, dessen Theile ruhig an einander stehen, starr ist.

Auf dieselbe Weise aber, wie ich hier das Schwersein, Starrsein ꝛc. als ein „Was thun" behandelte, muß ich auch Ausdrücke, wie z. B. ein Laüfer sein, ein Hirt sein, ein Lehrer sein, ein Schüler sein ꝛc. als Aussagen eines „Was thuns" betrachten, wenn es mir gelingen soll, den Taubstummensprachschüler zum richtigen Verständniß jener Prädikate zu führen. Ich muß nämlich offenbar an verschiedenen Personen vom Schüler erst die Thätigkeiten des „Laufens, Hütens, Lehrens, Lernens" ꝛc. anschauen, und die Aussagen sprechen lassen: A. laüft, B. hütet, C. lehrt, D. lernt, ehe ich mit Hilfe des Gleichheitszeichens lehren kann:

A. laüft = A. ist ein Laüfer.
B. hütet = B. ist ein Hirte (Hüter).
C. lehrt = C. ist ein Lehrer.
D. lernt = D. ist ein Schüler (Lerner) ꝛc.

Selbst Aussagen, wie ein „Vogelsein, ein Metallsein" 2c. muß ich ebenso behandeln, und dabei nur berücksichtigen, daß in diesen Ausdrücken der gemeinschaftliche Ausdruck für mehrere Erscheinungen oder Thätigkeiten zu erkennen ist. Ich lehre daher z. B.:

Die Lerche *geht* mit zwei Füßen. Die Lerche *fliegt* mit zwei Flügeln. Die Lerche *frißt* mit einem Schnabel. Die Lerche *athmet* durch die Lunge. Die Lerche *legt* hartschalige Eier 2c.	=	Die Lerche ist ein Vogel.

oder

Das Eisen *schmilzt* beim Feüer. Das Eisen *glänzt* beim Licht. Das E. *dehnt* sich unter dem Hammer. Das Eisen *sinkt* im Wasser unter. Das Eisen *löst sich* in Saüre 2c.	=	Das Eisen ist ein Metall.

Aussagen endlich, wie z. B. ein Wasserträger sein, ein Huter sein, ein Wirth sein 2c. werden aufgefaßt, indem man sagt:

A. *trägt* Wasser = A. ist ein Wasserträger.
B. *macht* Hüte = B. ist ein Huter.
C. *bewirthet* Gäste = C. ist ein Wirth 2c.

Aus diesen wenigen Beispielen nun werden Sie ersehen, daß es für den Erfolg des Taubstummensprachunterrichtes gewiß höchst wichtig ist, in dem Prädikate eines jeden Satzes stets den Begriff einer Thätigkeit zu erkennen, wenn auch dasselbe durch ein Adjektiv oder durch ein Substantiv ausgedrückt ist; wir können daher jetzt hinsichtlich der verschiedenen

Ausdrucksformen der prädikativen Beziehung bemerken:

Ist der Thätigkeitsbegriff durch das Verb ausgedrückt; so wird die Beziehung durch die Flexion des Verbs selbst bezeichnet, indem der Grundsilbe desselben die Endungen e, est, et ꝛc. angehängt werden, je nachdem das Subjekt in irgend einer Personal- und Größenbeziehung stehend angesehen, und die Thätigkeit nach irgend einer Modus- oder Zeitbeziehung aufgefaßt wird; woraus sich zugleich ergibt, daß mit der prädikativen Beziehung immer auch die Personal-, Größen-, Modus- und Zeitbeziehung ausgedrückt ist.

Ist dagegen der Thätigkeitsbegriff durch das Adjektiv ausgedrückt, so wird dasselbe nicht flektirt, sondern die prädikative Beziehung durch die Flexion des Hilfsverbs sein, und damit ebenfalls zugleich auch die oben erwähnten Beziehungsverhältnisse bezeichnet.

Dasselbe ist der Fall, wenn die prädizirte Thätigkeit durch ein Substantiv im Nominativ ausgedrückt ist, in welchem Falle jedoch dasselbe mit dem Subjekte im Numerus kongruirt, wie z. B. der Bohrer ist ein Werkzeüg, die Bohrer sind Werkzeüge ꝛc.

Die prädikative Beziehung wird ferner auch durch die Flexion des Hilfverbs „sein" bezeichnet, wenn das Prädikat durch den Genitiv eines Substantiv abstrakter Bedeütung oder durch ein Substantiv abstrakter Bedeütung mit einer Präposition ausgedrückt ist, in welchen beiden Fällen das Substantiv

immer die grammatische Bedeütung eines Adjektivs hat, z. B.

A. ist des Todes = A. ist todt.
B. ist meines Stammes = B. ist mir verwandt.
C. ist zarten Alters = C. ist jung.
D. ist geschwinder Zunge = D. ist geschwätzig ꝛc.
oder
A. ist in Verlegenheit = A. ist verlegen.
B. ist ohne Furcht = B. ist furchtlos.
C. ist von Sinnen = C. ist sinnlos.
D. ist bei Verstand = D. ist verständig ꝛc.

Endlich müssen wir noch der, im Hochdeütschen verpönten Bezeichnungsweise der prädikativen Beziehung gedenken, welche wir in der Sprache der Kinder und des Volkes so haüfig vernehmen, im Hochdeütschen aber nur da gebrauchen dürfen, wo die Thätigkeit durch das Substantiv abstrakter Bedeütung ausgedrückt ist, wie in: Lauf, Sprung, Schlag, Fall ꝛc. Ich meine den erlaubten Gebrauch des Hilfsverbs „thun" in: A. thut einen Fall, Schlag, Lauf, Sprung ꝛc., der getadelt wird in: A. thut laufen, springen, schlagen, fallen ꝛc.

Wag ich gleichwohl nicht, zu entscheiden, ob der Gebrauch dieser Beziehungsform auch mit vollem Rechte getadelt wird; so ist doch so viel ganz gewiß, daß durch den Gebrauch dieser Form dem taubstummen Sprachschüler sowohl, wie dem Lehrer desselben für den ersten Unterricht manche Mühe erspart würde. Dürften wir nämlich „thun" als Beziehungsform gebrauchen; so müßte der Schüler nicht gleich anfangs die man-

cherlei Ablautungen der Verben behalten, sondern könnte auch, wenn ihm der Gegensatz von „thun" nämlich, „leiden" klar geworden ist, leicht das Aktivum von dem Passivum unterscheiden — und später könnte dem Schüler immer auch deütlich gemacht werden:

ich thue schlagen = ich schlage,
du thust schlagen = du schlägst,
er thut schlagen = er schlägt;

oder

er thut schlagen = er schlägt,
er leidet schlagen = er wird geschlagen.

Werfen wir nun einen Blick auf das bereits Gesagte zurück; so werden wir daraus in Absicht auf die Vorführung der prädikativen Beziehungsformen als leitende Grundsätze Folgendes folgern:

Da jedes Prädikat den Begriff einer Thätigkeit enthält, der Thätigkeitsbegriff aber auf die einfachste Weise im Verb ausgedrückt ist, Adjektive und Substantive als Prädikate jedoch immer auf Verben zurück geführt werden können oder müssen, um verstanden zu werden; so hat der Schüler zunächst alle Aussagen nur mittels des Verbs auszuführen, und der Lehrer daher nur diejenige Beziehungsform zur Anschauung und Anwendung zu bringen, welche durch die Flexion des Verbs bezeichnet wird.

Da ferner weder von einer Zeit- oder Modus-, noch von einer Personal- oder Größenbeziehung hier schon die Rede sein kann, also der Sprechende selbst, wie jedes andere Sein, nur als Subjektiv der Aussage in der

sogenannten dritten Person erscheint, in welchem Falle an die Grundsilbe des Verbs meist ein „t" als Ausdruck der prädikativen Beziehung angefügt wird; so ist natürlich blos diese Bezeichnungsweise zur Vorführung zu bringen.

Da endlich auf die sprachliche Bezeichnung der Unterschiede von Personen, Sachen und Geschlechtern nicht jetzt schon zur Vorführung gebracht werden kann; so hat der Lehrer auch Sachnamen ebenso, wie Personen- und Stoffnamen, vorlaüfig ohne Artikel zu gebrauchen. Und nun glauben wir, zur Darstellung der ersten Vorführung der fraglichen Beziehungsform schreiten zu dürfen:

b.

Ist der taubstumme Sprachschüler nach Anleitung unseres achten und neünten Vortrags bereits zur sprachlichen Bezeichnung einer hinlänglichen Anzahl von Sinnendingen und aüßern Erscheinungen derselben geführt, und sind von demselben die vorgeführten Seins- und Thätigkeitsbegriffe nach der, von uns näher bezeichneten Weise in gesonderte Hefte eingetragen und mit Hilfe dieser Hefte dem Gedächtniß eingegrägt worden; so werden wir in Absicht auf die erste Vorführung der prädikativen Beziehung wohl am zweckmäßigsten verfahren, wenn wir folgenden Gang beobachten:

Wir legen zur linken Seite des Sprachschülers das Heft der Seinsbegriffe, zur rechten Seite des-

selben aber des der Thätigkeitsbegriffe, bringen hierauf verschiedene Dinge — Personen, Sachen oder Stoffe — vor die Anschauung des Schülers, und lassen nun bald das, dem Namen entsprechende Sein, bald den, dem Sein entsprechenden Namen im ersten Hefte bezeichnen.

Wir fordern hierauf die Personen zu verschiedenen Thätigkeiten auf oder versetzen die Sachen und Stoffe in gewisse Lagen oder Thätigkeiten, und verlangen nun, daß der Schüler im zweiten Hefte den entsprechenden Ausdruck für die, an den verschiedenen Dingen angeschaute Thätigkeit bezeichne oder auf das Sein deüte, welches die eine oder die andere der, im Hefte bezeichneten Thätigkeiten eben jetzt ausführt.

Wir veranlassen hiernach den Schüler, den Namen des Seins mit dem Ausdruck der Thätigkeit, welche eben jetzt als Thätigkeit jenes Seins angeschaut wird, zuerst in den beiden Heften zugleich zu bezeichnen, dann aber beide Ausdrücke schriftlich neben einander zu stellen, wobei sich um so zuversichtlicher darauf rechnen läßt, daß der Seinsbegriff dem Thätigkeitsbegriff vorangestellt werden wird, als schon durch die Lage der beiden Hefte dem Schüler zu einer solchen Zusammenstellung der Fingerzeig gegeben ist.

Sind auf diese Weise mehrere unvollständige Sätze gebildet, in denen ein und dasselbe Subjekt neben verschiedenen Prädikaten, oder ein und dassel-

de Prädikat neben verschiedenen Subjekten steht, wie z. B. in:

Jakob geh	Anton lieg
Jakob steh	Karl lieg
Jakob sitz ꝛc.	Fritz lieg ꝛc.;

so ordnen wir die aüßere Anschauung so, daß nur einige der geschriebenen Sätze mit der Wirklichkeit übereinstimmen, andere dagegen von der Anschauung abweichen.

Wir deüten nun z. B. auf den Satz „Jakob geh," weisen aber dabei auf die Person, welche sitzt, fordern mit fragender Miene den Schüler auf, zu urtheilen, ob jener Satz der Wirklichkeit entspreche: und wir werden erfahren, daß der Schüler mit verneinendem Kopfschütteln ein richtiges Urtheil fällt.

Haben wir den Schüler zum Durchstreichen oder Auslöschen des nicht entsprechenden Satzes veranlaßt, so wird derselbe auch mit dem nächsten Satz „Jakob steh" also verfahren; kommen wir aber zum Satz „Jakob sitz", so wird der Schüler durch bejahendes Kopfnicken zu erkennen geben, daß dieser Satz der Anschauung entspricht.

Haben wir auf diese Weise alle, der Wirklichkeit entsprechenden Sätze aufsuchen lassen; so ist es Zeit, dem Schüler zü zeigen, daß man — wie man bisher jedes Geberdenzeichen durch ein Wortzeichen ersetzte — auch das mimische Zeichen der Bejahung und Verneinung oder der Beziehung des Thätigkeitsbegriffes auf den Seinsbegriff durch ein sprachliches Zeichen ausdrücken müsse, und daß dieß in der Regel

dadurch geschehe, daß der Grundsilbe des Verbs ein „t" angefügt wird, wenn die Aussage bejahend ist, dem flektirten Verb aber noch das „nicht" angereiht wird, wenn die Aussage als verneinend dargestellt werden muß.

Die Nothwendigkeit sowohl, wie die Bedeütung dieser Bezeichnung aber wird der Schüler schon nach der ersten Vorführung erkennen; und daß er dieß erkannt habe, wird er dadurch zeigen, daß er sogleich die, der Wirklichkeit entsprechenden Sätze auf die vorgeführte Weise vervollständigt, wenn der Lehrer nur einigermassen auf die Unvollständigkeit der Sätze: „Anton lieg, Karl lieg rc." hinweist.

Leüchtet aus der nun dargestellten Vorführungsweise ein, welchen Vortheil es gewährt, wenn das Verb nur in der Grundsilbe gegeben wird; so ergibt sich doch auch von selbst, daß mit der erkannten Beziehungsform nicht zugleich auch die Kenntniß der Ablautungsformen bei der Konjugation des Verbs erlangt worden ist, oder erworben werden konnte.

Kommen daher in der Folge öfters Sätze vor, wie z. B. A. lauft, B. esst, C. tragt rc.; so hat der Lehrer ohne weitere Belehrung zu zeigen, daß in diesen und andern Fällen der Grundlaut eine Veränderung erleidet, was natürlich der taubstumme Schüler — da ein Grund solcher Ablautformen nicht angegeben werden kann — auf ganz mechanischem Wege ebenso, wie der Vollsinnige, sich aneignen muß.

Bemerken wir endlich, daß Verben, die im Infinitiv auf ern, eln, igen und iren sich endigen, anfangs in ihren Grundsilben mit den Endungen er, el, ig und ir zugleich vorgeführt werden müssen, wenn die Beziehung durch ein bloßes „t" ausgedrückt werden soll; so glauben wir, mit dem Gesagten das Verfahren bei der ersten Bekanntmachung mit der prädikativen Beziehung deßhalb deütlich genug bezeichnet zu haben, weil wir für jetzt die Thätigkeit bloß durch das Verb bezeichnet wissen wollten, und von der Bezeichnung des Adjektivs und Substantivs daher noch keine Rede sein konnte.

Sollte der Taubstummensprachlehrer dessenungeachtet bereits schon es nöthig oder nützlich gefunden haben, aüßere Erscheinungen durch Adjektiven zu bezeichnen, und daher es wünschenswerth halten, den Schüler auch mit der Beziehung des adjektivischen Prädikats auf das Subjekt bekannt zu sehen; so verfahre er ganz so, wie wir vorhin beschrieben haben, d. h. er lasse nach vorangegangener Anschauung die unvollständigen Sätze bilden, wie z. B.

Wasser flüssig	Eisen fest
Milch flüssig	Holz fest
Bier flüssig	Stein fest rc.;

schreibe hiernach unter diese Sätze, die falschen und richtigen Zusammenstellungen, wie z. B.

Wasser fest	Eisen flüssig
Milch fest	Holz flüssig
Bier fest	Stein flüssig rc.;

lasse hierauf wieder durch Kopfschütteln oder Nicken bejahen oder verneinen, was der Anschauung entspricht oder nicht, und — indem sich der Schüler geneigt zeigt, zu schreiben.

Wasser flüssigt
Eisen flüssigt nicht
Brod weicht

suche der Lehrer beizubringen, daß man hier nicht „t" oder „t nicht" anfügt, sondern ein „ist" oder „ist nicht" vorsetzt; und die Erfahrung wird lehren, daß — sind nur die Adjektiven von den Verben bei der Vorführung und schriftlichen Zusammenstellung sorgsam geschieden worden — der Schüler auch diese zweite Beziehungsform nicht leicht mehr mit den erstern verwechselt.

Bemerken wir endlich, daß Aussagen, wie z. B. „Wasser ist Flüssigkeit „oder ein Flüssiges, Holz ist ein Festes" rc. oder „Jakob ist ein Laüfer, Anton ist ein Wächter" rc. als gleichbedeütend mit „Wasser ist flüssig, Holz ist fest, Jakob laüft, Anton wacht', rc. mit Hilfe des Gleichheitszeichens vorgeführt werden; so dürfen wir nun zum dritten Punkt unserer Unterredung schreiten.

c.

Was aber den fraglichen Punkt betrifft, so kann und darf es durchaus nicht gleichgiltig sein, auf welche Weise der Schüler zur selbstthätigen Anwendung und Übung der vorgeführten prädikativen Beziehung veranlaßt wird.

Dem Schüler aufgeben, die, in den beiden mehrerwähnten Heften enthaltenen Seins- und Thätigkeitsbegriffe prädizirend schriftlich und mündlich aneinander zu reihen, wäre offenbar die nutzloseste und nachtheiligste Weise: da der Schüler bei dieser rein mechanischen Operation entweder gar Nichts denkt, oder — wenn er dabei ja Etwas denken sollte — doch dort oft Falsches oder Unrichtiges denken wird, wo er aus nicht zusammen gehörenden Begriffen Urtheilssätze bildet.

Es ergibt sich daraus, daß der Schüler nur nach vorangegangener Anschauung zur prädikativen Beziehung veranlaßt werden dürfe, und der Lehrer deßhalb immer wirkliche Dinge in verschiedenen Thätigkeiten oder Erscheinungen vor die Sinne des Schülers zu führen habe.

Da aber der Lehrer nicht unausgesetzt dem Schüler zur Seite stehen kann, sondern Letzterer auch privatim sich üben muß; so hat der Taubstummensprachlehrer noch andere Mittel zu ersinnen, dem Schüler selbstthätige Anwendung und Übung der prädikativen Beziehung möglich zu machen.

Ehe wir nun zur nähern Bezeichnung dieser Mittel schreiten, müssen wir bemerken, daß die Anwendung derselben nur dann eintreten kann, wenn der Schüler die grammatische und logische Form des Urtheils von der des Befehls und der Frage, bereits unterscheiden gelernt hat: weßhalb wir auch am Schluß unseres Vortrags andeüten werden, auf welche Weise der Schüler wohl am leichtesten zur

Unterscheidung und Auffassung jener Formen geführt werden dürfte.

In Bezug auf die erwähnten Mittel aber bemerken wir Folgendes:

Hat der Schüler unter persönlicher Leitung des Lehrers nicht nur an wirklichen, sondern auch an einigen im Bilde dargestellten Dingen gewisse Thätigkeiten angeschaut, und in Folge dieser Anschauung die treffenden Urtheile gefällt; so gebe der Lehrer zunächst seinem taubstummen Schüler ein Bilderblatt mit dem Auftrage nach Hause, alle darauf bemerkbaren Erscheinungen schriftlich oder mündlich ebenso zu bezeichnen, wie er dieß bisher nach erfolgter Anschauung in der Wirklichkeit that. Der Lehrer verlange ferner, daß der Schüler die entsprechenden Sätze entweder unter die Bilder selbst oder in ein besonderes, also drittes Heft schreibe, und die geschriebenen Aussagen seinem Gedächtniß einpräge; fordere endlich mündlich und schriftlich den Schüler zur Beantwortung der, auf den Inhalt des fraglichen Bilderblattes sich beschränkenden Fragen so auf, daß diese Fragen in den folgenden drei Formen, wie z. B. „Steht Jakob? Was thut Jakob? Wer steht?" erscheinen, und der Schüler darauf mit: „Jakob steht nicht. Jakob sitzt. Anton steht." antworten wird, wenn die, im Bilde dargestellten Personen mit Eigennamen, nicht aber mit Gattungsnamen, wie z. B. Knabe, Mann, Frau ꝛc., bezeichnet worden sind, von welch' letzterer Bezeichnung

— hier vorläufig gesagt — erst später die Rede sein kann und wird.

Gleichfalls zweckmäßig ist es, wenn dem Schüler ferner Sätze vorgesprochen oder vorgeschrieben werden oder auf schon geschriebene Sätze bloß hingedeütet und er nun aufgefordert wird, das, dem Satze entsprechende Bild zu bezeichnen, oder sich selbst oder ein anderes Sein in eine solche Thätigkeit zu versetzen, daß dieser oder jener Satz der Wirklichkeit entspricht.

Außer diesen Übungen aber veranlasse der Lehrer sowohl, wie die persönliche Umgebung des Schülers, denselben unausgesetzt, die im Verlauf des Tages wahrgenommenen Erscheinungen sprachlich so weit zu bezeichnen, als sein bereits erworbener Begriffs- oder Wortvorrath reicht, und stelle daher bei jeder passenden Gelegenheit an den Taubstummen die anregenden Fragen.

Endlich wird es noch sehr förderlich sein, wenn der Schüler durch viele vorgeschriebene oder vorgesprochene Imperativsätze zur Ausführung derjenigen Thätigkeiten veranlaßt wird, welche er bereits sprachlich bezeichnen gelernt hat.

Hat überdieß der Schüler auch schon Adjektive gebraucht; so versteht sich von selbst, daß dadurch die Übung noch manchfacher wird und die Fragen: „Was thut A? Wer steht?" rc. mit den Fragen: „Wie ist Wasser? Was ist flüssig?" rc. gehörig abwechseln müssen.

Mit

Mit diesen Andeütungen aber glauben wir nun, die Vorführung der prädikativen Beziehung so dargestellt zu haben, daß deren praktische Durchführung dem Taubstummenlehrer gewiß nicht besonders schwierig erscheinen wird.

Es bleibt uns aber noch übrig, anzugeben, auf welche Weise der Schüler zur Unterscheidung der logischen und grammatischen Form des Urtheils, der Frage und des Geheißes geführt werden könne.

Die Lösung dieser Aufgabe wird uns um so leichter erscheinen, je mehr wir bedenken, daß der Taubstumme längst vor der eigentlichen Belehrung über diese Formen die Frage von dem Geheiß und dem Urtheil unterschied, da er ja gewiß recht oft schon in der Geberdensprache auf unsre fragenden Mienen manchfach geantwortet und unseren mimisch ausgedrückten Geheißen vielfache Folge geleistet hat.

Es wird daher auch hier nur die grammatische Form für eine schon bekannte logische Form dem taubstummen Schüler zu geben sein, und wir können dabei auf folgende unterschiedene Weisen verfahren:

Wählen wir nämlich den Weg der mittelbaren Belehrung; so schreiben wir zuerst mehrere Sätze an die Tafel, z. B.:

Jakob geht?	Anton steht?
Jakob sitzt?	Karl steht? ꝛc.;

ordnen dabei aber die aüßere Anschauung so, daß z. B. Jakob nicht geht, sondern sitzt, und nicht Anton, sondern Karl steht rc., sprechen hierauf, indem wir auf diese Sätze hindeüten und uns dabei mit fragender Miene an einen Vollsinnigen wenden, jene Fragen aus, lassen nun von diesem die entsprechenden Antworten, wie hier folgt, unter die Fragen setzen, und als Zeichen der Antwort den Punkt anfügen, nämlich:

Jakob geht?	Anton steht?
Jakob geht nicht.	Anton steht nicht.
Jakob sitzt?	Karl steht?
Jakob sitzt.	Karl steht da. rc.,

wo, wie Jedermann leicht ersieht, das erste Mal nach dem rechten Prädikate, das andere Mal dagegen nach dem entsprechenden Subjekte gefragt wird.

Haben wir diese Übung an verschiedenen Beispielen wiederholt, und namentlich den beobachtenden taubstummen Schüler darauf aufmerksam gemacht, daß das Zeichen „?" immer demjenigen Satz angefügt ist, der mit fragender Miene begleitet wird, während das Zeichen „." immer hinter den Satz des Befragten gestellt wird; so wird auch der Taubstumme bald thun, was vorerst der Vollsinnige that, und damit also zeigen, daß er Frage und Urtheil bereits unterscheide.

Da aber die, eben vorgeführte Form der Frage nur selten gebraucht, sondern meist mit „wer" oder „was" nach dem Subjekte, und mit „was thut" oder „wie ist" nach dem Prädikate gefragt wird;

so müssen wir auch diese Formen der Frage zur Vorführung bringen.

Wir schreiben zu dem Ende z. B. Folgendes an die Tafel:

Jakob — ?　　　　— sitzt?
Anton — ?　　　　— steht? rc.

oder — wenn Adjektive schon gebraucht worden sind —

Wasser ist — ?　　　　— ist hart?
Eisen ist — ?　　　　— ist weich? rc.

und fordern nun den Vollsinnigen auf, an die Stelle des Striches das passende Wort und den Punkt statt des Fragezeichens zu setzen, oder — was noch besser ist — gleich die vollständige Antwort oder den ganzen Urtheilssatz unter den unvollständigen Fragesatz zu schreiben.

Setzt der Lehrer hierauf an die Stelle des wagrechten Striches das entsprechende Fragewort, und zeigt er durch einen senkrechten Strich den Zusammenhang der Frageform mit der Urtheilsform möglichst anschaulich so an, daß ohngefähr Folgendes an der Tafel steht:

thut was　　　wer
Jakob ——— ?　—— steht?
|　　　|
Jakob sitzt.　Anton steht?
ist wie　　　was ist
Eisen ——— ?　——— weich?
|　　　|
Eisen ist hart.　Butter ist weich? rc.;

so wird auch der Taubstumme schriftliche und mündliche Fragen, wie z. B. Anton thut was? Wer sitzt? oder Eisen ist wie? Was ist weich? ꝛc. bald richtig beantworten; und es bleibt dann in Bezug auf die Vorführung der grammatischen Formen der Frage Nichts weiter mehr übrig, als auf dem Weg mechanischer Übung es dahin zu bringen, daß der taubstumme Sprachschüler erkennt:

Jakob thut was? = Was thut Jakob?
Wasser ist wie? = Wie ist Wasser? ꝛc.

Will man dagegen den Taubstummen unmittelbar zum Verständniß der Frage- und Urtheilssätze führen; so muß natürlich er selbst gleich anfangs veranlaßt werden, unter die Fragesätze: „Jakob steht? Wasser ist fest?" ꝛc. die passenden Antworten mit: „Jakob steht nicht. Jakob sitzt. Wasser ist nicht fest. Wasser ist flüssig." ꝛc. zu setzen, und zu erkennen, daß die Zeichen „? und ." die Sätze des fragenden Lehrers von denen des antwortenden Schülers unterscheiden.

Ebenso muß ferner der Taubstumme gleich selbst an die Stelle des wagrechten Striches das entsprechende Wort zu setzen, veranlaßt werden, wenn er unmittelbar die Bedeütung der Fragewörter erkennen soll; während der Lehrer im Übrigen ganz wie oben verfahren kann.

Schreibt hierauf der Lehrer Imperativsätze, wie z. B.

Jakob stehe!	Karl sitze!
Anton gehe!	Fritz kniee! ꝛc.

an die Tafel, deütet er ferner auf einzelne Sätze und schauet dabei mit gebieterischer Miene auf die treffenden vollsinnigen Personen, welche sogleich dem Geheiße entsprechen; so wird auch der Taubstumme bald mittelbar erkennen, daß jene Sätze nicht zum Sprechen oder Antworten, sondern vielmehr zum Thun veranlassen, was er eben so leicht auch unmittelbar erkennt, wenn sein Name in jenen Sätzen erscheint, der Lehrer auf ihn und auf jene Sätze mit gebieterischer Geberde deütet, und ihm dabei — wenn er allenfalls sich geneigt zeigen sollte, zu sprechen oder zu schreiben — durch Geberdensprache zu erkennen gibt, daß dem Vernehmen jener Sätze nur das Thun, nie aber das Sprechen folgen müsse.

Zwölfter Vortrag.

Von der Personalbeziehung.

Ist der Taubstumme durch vielfache Übung so weit geführt, daß er von den Personen und Sachen seiner Umgebung sowohl, wie von sich selbst Etwas auszusagen, vermag; so ist es Zeit, ihn zu lehren, daß der Kürze und Bestimmtheit wegen die, als Subjekte bisher gebrauchten Namen auch durch andere Wörtchen ersetzt werden können, daß man bei der Wahl dieser Wörter aber stets unterscheiden müsse, ob das sprechende, angesprochene oder besprochene Sein vertreten werden soll, und daß endlich ein und derselbe Name durch verschiedene Wörtchen bezeichnet werden könne.

Da nun aber ein solches Vertreten oder Bezeichnen des Seinsbegriffes durch ein bloßes Formwort nicht nur da statt findet, wo das Substantiv Subjekt des Satzes ist und daher im Nominativ steht, sondern auch eintreten kann, wo das Substantiv in einem andern Kasus als ein anderes Satzglied erscheint; da ferner die richtige Bezeichnung des Seinsbegriffes durch Fürwörter in den möglichen verschiedenen Fällen auch ein Unterscheiden der Geschlechts- und Größenbeziehung erheischt: so folgt daraus, daß die Belehrung über die Personalbeziehung oder über die Personalpronomen in allen Personen, Fällen, Geschlechtern und Zahlen da noch nicht vollständig durchgeführt werden kann, wo der Schüler keine, der

eben genannten Beziehungsformen aufgefaßt und den Namen des Seins nur als Subjekt des Satzes gebraucht hat.

Um jedoch die Lehre von der Vorführung der Personalbeziehung nicht zu sehr zersplittern zu müssen, halten wir es für gerathen,

a) zunächst die sämmtlichen Personalpronomen in ihrer Bedeütung uns zu vergegenwärtigen;

b) dann die praktische Vorführung derselben anzudeüten; und

c) endlich noch zu zeigen, wie der Taubstumme in der, durch die Personalbeziehung bedingten Flexion des Prädikates zu üben ist.

---

a.

Was nun die Bedeütung der Personalpronomen betrifft; so ist Ihnen längst bekannt, daß ich für jedes einfache Sein ohne Rücksicht auf ein Geschlecht gesetzt wird, wenn dasselbe Gegenstand oder Subjekt der Aussage und zugleich die aussagende oder sprechende Person ist; daß du für jedes einfache Sein von jedem Geschlecht steht, wenn dasselbe Subjekt der Aussage und zugleich angesprochene, die Aussage vernehmende Person ist; daß endlich für jedes einfache

Sein, welches als Subjekt des Satzes entweder von dem Sprechenden schon gebraucht worden, oder dem Angesprochenen schon bekannt ist, durch er bezeichnet wird, wenn es männlichen, durch sie, wenn es weiblichen, und durch es, wenn es sächlichen Geschlechtes ist.

Das aber haben Sie vielleicht nicht immer im Auge behalten, daß die Wörter wir, ihr, sie zu ich, du, er sich nicht so verhalten, wie Männer zu Mann und Mann, wie Haüser zu Haus, Haus und Haus.

Ich will deßhalb hier daran erinnern, daß wir, ihr und sie sehr verschiedene Verhältnisse bezeichnen können, und daher nicht immer als die Mehrzahlformen von ich, du, er rc. angesehen werden dürfen.

Es ist vielmehr

ich und du = wir,	ich und es = wir,
ich und er = wir,	ich und ihr = wir,
ich und sie = wir,	ich und sie = wir rc.

Ebenso ist

du und du = ihr,	du und es = ihr,
du und er = ihr,	du und sie = ihr,
du und sie = ihr,	du, er, sie = ihr rc.

Endlich ist auch

er und er = sie,	sie und es = sie,
er und sie = sie,	er, sie, es = sie,
er und es = sie,	er, er, er = sie rc.

Was weiter die übrigen Kasusformen der Personalpronomen in der Einheit betrifft; so wissen Sie ebenfalls, daß der Sprechende im Genitiv durch

meiner, im Dativ durch mir, im Akkusativ durch mich; daß der Angesprochene im Genitiv durch deiner, im Dativ durch dir, im Akkusativ durch Dich; daß das Besprochene nach den drei Geschlechtern im Genitiv durch seiner, ihrer, seiner, im Dativ durch ihm, ihr, ihm und im Akkusativ durch ihn, sie, es bezeichnet wird.

Daran aber muß ich Sie erinnern, daß

meiner und deiner = unser,
meiner und seiner = unser,
meiner und ihrer = unser ꝛc.;
deiner und deiner = eüer,
deiner und seiner = eüer,
deiner und ihrer = eüer ꝛc.;
seiner und seiner = ihrer,
seiner und ihrer = ihrer,
ihrer und ihrer = ihrer ꝛc.

Auf gleiche Weise ist

mir und dir = uns,	mich und dich = uns,
mir und ihm = uns,	mich und ihn = uns,
mir und ihn = uns ꝛc.	mich und sie = uns ꝛc.
dir und dir = eüch,	dich und dich = eüch,
dir und ihm = eüch,	dich und ihn = eüch,
dir und ihr = eüch ꝛc.	dich und sie = eüch ꝛc.

Endlich ist auch

ihm und ihm = ihnen,	ihn und ihn = sie,
ihm und ihr = ihnen,	ihn und sie = sie,
ihr und ihnen = ihnen ꝛc.	sie und es = sie ꝛc.

Fassen wir aber die Bedeütung der Personalpronomen in dieser Weise, so wird es uns nicht schwer

werden, den Taubstummen zum Auffassen derselben zu führen.

b.

Wir verfahren dabei auf folgende Weise:

Nachdem man sich mit 3 Schiefertafeln versehen, oder eine größere Schiefer- oder Wandtafel in drei gleiche Theile durch senkrechte Striche abgetheilt, auch eine dritte Person zur rechten Seite des taubstummen Schülers gestellt hat, an dessen linker Seite der Lehrer Platz nimmt: so veranlaßt derselbe den Schüler, in 3 Sätzen anzugeben, was er selbst, der Lehrer, und der Dritte thue; hierauf schreibt der Lehrer, was er, der Taubstumme und was der Dritte thut; endlich schreibt der Dritte, was er, der Taubstumme und was der Lehrer thut.

Ist auf diese Weise auf die Tafel geschrieben worden:

a.	b.	c.
vom Lehrer:	vom Schüler:	vom Dritten:
A. steht.	B. sitzt.	C. lehnt.
B. sitzt.	A. steht.	B. sitzt.
C. lehnt.	C. lehnt.	A. steht.

so deütet der Lehrer dem Schüler an, daß er nur ihn, nicht aber den Dritten ansehen und gleichsam also nur mit ihm sprachlich verkehren solle.

Hierauf deütet der Lehrer auf die, von ihm geschriebenen Sätze, und zeigt durch Geberden an, daß der erste Satz das aussagt, was er, der zweite, was der Schüler, der letzte, was der Dritte thue, d. h. der

Lehrer sieht dem Schüler in's Gesicht, deütet auf den Satz A ꝛc. mit der linken Hand, und mit der rechten auf seine Brust, um dadurch das Ich mimisch zu bezeichnen.

Hierauf deütet der Lehrer mit der linken Hand auf den Satz B ꝛc., mit der rechten auf die Brust des Schülers, diesen dabei scharf in's Auge sehend, um damit das Du mimisch zu bezeichnen.

Endlich deütet der Lehrer mit der linken Hand auf den Satz C ꝛc., mit der rechten weist er auf den Dritten, diesen jedoch nicht ansehend, sondern als einen entfernt Stehenden dadurch anzeigend, daß er dem Schüler in's Auge sieht und von diesem selbst den Dritten gleichsam nur über die Schultern anschauen läßt, um damit das Er mimisch zu bezeichnen.

Nachdem bei diesem Akte der Dritte weder den Lehrer noch den Schüler anzusehen hat, wird nun dieser Dritte die Stelle des Lehrers vertreten, ganz so verfahren, wie so eben der Lehrer verfuhr, und dabei den Lehrer als den besprochenen Dritten behandeln.

Ist dieß geschehen, so wird endlich der Schüler selbst veranlaßt, auf die, von ihm geschriebenen Sätze hinzuweisen und dabei abwechselnd diese Sätze mit den entsprechenden Geberden für ich, du, er zu begleiten, d. h. der Lehrer sieht den Schüler an, deütet mit fragender Miene auf den Satz des Schülers B. ꝛc., und der Schüler sagt mimisch ich, der Lehrer deütet auf A ꝛc. und der Schüler sagt mimisch du, der Lehrer deütet auf C ꝛc. und der Schüler sagt

mimisch er. Ebenso verfährt hierauf der Dritte, d. h. er tritt in die Stelle des Lehrers, und betrachtet diesen so, wie er bei dem vorhergehenden Akt von demselben behandelt wurde.

Werfen wir nun einen aufmerksamen Blick auf die bereits beschriebenen Vorgänge; so müssen wir erkennen, daß dem Schüler nunmehr klar geworden sein muß, daß Jeder, welcher Etwas ausgesagt oder geschrieben hat, das Sein oder Subjekt der Aussage mit verschiedenen Geberden begleitet, je nachdem er von sich, von dem Angesprochenen, oder von einem Dritten Etwas ausgesagt hat, d. h. daß Jeder von sich ich, zu dem Andern du und von dem Dritten er schreibt oder spricht.

Leicht wird es nun sein, dem Schüler die sprachlichen Formen für die mimischen Zeichen von ich, du, er zu geben, wenn der Lehrer sein A löscht, und dafür ich setzt und der Dritte ebenso mit seinem C verfährt. Wird hierauf der Schüler von A oder C gefragt, was er thut; so wird er ohne Zweifel auch sein B löschen und dafür ich setzen. Sollte dieß aber nicht sogleich geschehen; so wird ein leichter Wink, daß er ebenso verfahren müsse, wie A und C so eben thaten, genügen, den Schüler zur Bezeichnung seines Ichs durch ich zu führen.

Lehrer und Dritter löschen hierauf, mit steter Festhaltung der Geberdenzeichen für du und er, in den, von ihnen geschriebenen Sätzen die Namen B und C, B und A und setzen dafür die entsprechenden Wörter du und er.

Wenn hierauf bald der Lehrer, bald der Dritte den Taubstummen fragt, was jeder von ihnen thue, der Schüler dieß aber nur durch Hinweisen auf die, von ihm geschriebenen Sätze thut; so wird ein Wink genügen, den Schüler dahin zu führen, daß er in den Sätzen „A. steht und C. lehnt" A und C löscht und für jeden Namen das du setzt.

Fragt endlich ein Mal der Lehrer, was C thut, das andere Mal aber der Dritte, was A thut; so wird nach leichtem Winke der Schüler das früher für A oder C gesetzte du löschen und dafür das er setzen.

Läßt hiernach der Lehrer den Schüler beobachten, daß unter vielen befragten Personen jede statt ihres Namens das ich gebraucht; wird der Schüler von recht vielen Personen, deren Namen er gar noch nicht kennt, aufgefordert, auszusagen, was jede derselben thut, und dabei natürlich immer das du zu gebrauchen; wird endlich der Schüler durch viele Fragen nach den Thätigkeiten der verschiedenen anwesenden männlichen Personen zum Prädiziren in dritter Person veranlaßt; so wird ihm auch bald der Gebrauch des er gelaüfig werden.

Nun aber versteht sich von selbst, daß der taubstumme Sprachschüler auch statt der Namen weiblicher Personen und aller Sachen ohne Rücksicht auf deren Sprachgeschlecht das Pronom er gebrauchen wird.

Es muß daher demselben durch vielfache Übung beigebracht werden, daß er nur für Personen steht,

welche diese (die männliche) Kleidung tragen, daß sie aber für alle die Personen steht, welche sich durch ihre (weibliche) Kleidung von jenen unterscheiden.

Läßt man ferner anfangs nur von solchen Sachen und Stoffen Etwas aussagen, deren Sprachgeschlecht sächlich ist, wie z. B. Gold, Wasser, Messer ꝛc.; so wird auch der Taubstumme bald lernen, daß man statt der Sachnamen es setzen müsse.

Wird dann freilich der Schüler auch für Tisch und Stuhl, für Bank und Schnur es statt er oder sie setzen; so wird er, wenn er nur ein Mal das Sprachgeschlecht der Sachnamen unterscheiden gelernt hat, mit Hilfe einer übersichtlichen Zusammenstellung dieser Namen nach ihrem Sprachgeschlechte bei fleißiger Übung es doch bald dahin bringen, daß er bei der Bezeichnung der besprochenen Sachnamen durch Pronomen das er für männliche und das sie für weibliche Substantive setzt.

Soll aber der Taubstumme später auch wir, ihr und sie als Vertreter der Nominative in der Mehrzahl gebrauchen lernen; so ist im Hinblick auf die angegebene Bedeütung dieser Pronomen dabei auf folgende Weise zu verfahren:

Man veranlaßt den Schüler, von sich und einem Andern Etwas in den verschiedenen Personen auszusagen, lehrt ferner, daß man diese zwei oder mehreren Sätze in Einen Satz zusammen ziehen kann, und zeigt endlich, daß:

ich sitze)
du sitzest) = wir sitzen,
ich stehe)
du stehest) = wir stehen
ich gehe)
sie gehet) = wir gehen ꝛc.

Ebenso zeigt man, daß:

du schreibest)
du schreibest) = ihr schreibet
du liesest)
er lieset) = ihr leset
du lachest)
sie lachet) = ihr lachet ꝛc.

Auf gleiche Weise lehrt man endlich: daß:

er trinket)
er trinket) = sie trinken
er isset)
sie isset) = sie essen
sie weinet)
sie weinet) = sie weinen ꝛc.

Hat aber der Schüler später das Substantiv auch als Objekt oder Attribut, also dasselbe in verschiedenen Kasus gebrauchen gelernt, und soll er nun auch in diesen Fällen den Seinsbegriff nach den verschiedenen Personen durch Pronomen bezeichnen, wie er früher das Subjekt des Satzes bezeichnete; so kann und wird es nicht fehlen, daß der Taubstumme schreiben und sprechen wird:

ich pflege ich — statt — ich pflege meiner,
ich schade ich — statt — ich schade mir,

ich steche ich — statt — ich steche mich,
ich harre du — statt — ich harre deiner,
ich bringe du — statt — ich bringe dir,
ich liebe du — statt — ich liebe dich,
du spottest er — statt — du spottest seiner,
du folgest sie — statt — du folgest ihr,
er schlägt er — statt — er schlägt ihn ꝛc.

Um nun den Schüler zum richtigen Gebrauch der Personalpronomen auch in den übrigen Kasus zu führen, ist es nothwendig, daß schon bei der Vorführung der prädikativen und attributiven Beziehung ganz besonders darauf hingearbeitet wird, daß der Schüler nicht nur das Subjekt von dem Objekt und Attribut, sondern auch zugleich den Kasus unterscheidet, in welchem das Substantiv in dieser oder jener Beziehungsform erscheinen muß.

Hat aber der Taubstumme ein Mal den jedesmaligen Kasus des Substantives erkennen gelernt, so daß er z. B. eine Tabelle, wie die folgende:

Einzahl.	Mehrzahl.
1. Fall: der Mann,	1. Fall: die Männer,
2. Fall: des Mannes,	2. Fall: der Männer,
3. Fall: dem Manne,	3. Fall: den Männern,
4. Fall: den Mann,	4. Fall: die Männer ꝛc.

anzuwenden, versteht; dann wird ihm auch mittels einer ähnlichen Tabelle beizubringen sein:

ich wird meiner, mir, mich,
du wird deiner, dir, dich,
er wird seiner, ihm, ihn,

sie wird ihrer, ihr, sie,
es wird seiner, ihm, es,
wir wird unser, uns, uns,
ihr wird eüer, eüch, eüch,
sie wird ihrer, ihnen, sie,

je nachdem das sprechende, angesprochene oder besprochene Sein in dem einen oder dem andern Kasus der Einzahl oder Mehrzahl erscheinen muß.

Erinnern wir endlich noch daran, daß die unbestimmten Pronomen erst dann zur Vorführung kommen können, wann der Schüler zu fassen, vermag, daß:

Jemand = Eine Person,
Niemand = Keine Person,
Etwas = Eine Sache,
Nichts = Keine Sache,
Jedermann = Alle Personen,
Mann = Unbestimmte Personen 2c.;

so haben wir mit diesen Andeütungen die Lehre von der Vorführung der Personalbeziehung noch immer nicht erschöpft.

e.

Wir müssen vielmehr noch zeigen, wie der Schüler in der, durch die fragliche Beziehung bedingten Flerion des Prädikates zur nöthigen Fertigkeit zu führen ist.

Haben wir nämlich aus gutem Grunde geduldet, daß der Taubstumme anfangs neben „er, sie, es steht oder er, sie, es ist groß 2c." auch „ich steht, du steht, ich ist klein, du ist groß 2c." schrieb; so ist doch klar,

daß dieß durchaus nicht länger geduldet werden kann.

Um nun dem Schüler begreiflich zu machen, daß die prädikative Beziehung in den Fällen, wo statt des Namens die Personalpronomen ich, du &c. stehen, auf eine etwas verschiedene Weise ausgedrückt wird, ordnen wir die Anschauung so, daß — indem wir die Thätigkeit bloß mittels der Grundsilben des Verbs ausdrücken lassen — ohngefähr Folgendes auf die Tafel zu stehen kommt:

er sitz,	du lies,
sie steh,	wir lach,
es lieg,	ihr wein,
ich schreib,	sie trink.

Indem wir hierauf auf den ersten Satz und zugleich auf die aüßere Anschauung hinweisen, fordern wir durch fragende Miene den Schüler auf, uns anzugeben, ob dieser Satz der Wirklichkeit entspricht, und veranlassen ihn, sein bejahendes Urtheil (die prädikative Beziehung) auf die bereits bekannte Weise auszudrücken, d. h. ein t oder et der Grundsilbe anzufügen.

Kommen wir bei dieser Verfahrungsweise endlich an „ich schreib," und der Schüler ist im Begriff, auch hier ein t oder et anzuweisen; so weisen wir auf ich und zeigen, daß in diesem Falle das Bejahen (Kopfnicken, als Zeichen der Beziehung) durch angehängtes e bezeichnet wird.

Will der Schüler bei „du lies" nun vielleicht ch ein e anfügen; so zeigen wir, daß da, wo

du voran steht, ein st oder est angereiht werden muß.

In gleicher Weise wird gelehrt, daß bei wir das en, bei ihr das et und bei sie wieder das en die Beziehung bezeichne.

Ist dieß an mehreren Beispielen geübt; so entwerfen wir, indem wir aus allen bereits gebildeten Sätzen die Grundsilben streichen, bloß die Pronomen und die Flexionsendungen stehen lassen, für die gestrichenen Grundsilben aber einen wagrechten Strich setzen, folgende Tabelle:

ich —— e	es —— et,
du —— est	wir —— en,
er —— et	ihr —— et,
sie —— et	sie —— en.

Mit Hilfe dieser Tabelle nun wird es dem Schüler ein Leichtes sein, nach vorangegangener und schriftlicher Frage und Anschauung in der Wirklichkeit oder im Bilde, ein Verb in allen Personen der Einzahl und Mehrzahl richtig zu flektiren; wobei sich jedoch von selbst versteht, daß in allen Fällen, wo das Verb ablautet, der Lehrer diese Abweichung bemerken und die verschiedenen ablautenden Verben zur Vermeidung möglicher Konjugationsfehler nach und nach übersichtlich zusammen stellen muß.

Hat übrigens der Schüler auch schon Adjektive oder Substantive als Prädikate gebraucht und die Beziehung durch ist ausgedrückt; so verfährt der Lehrer wie oben, d. h. er läßt nach vorangegangner Anschauung Folgendes zusammen stellen:

er groß,	du alt,
sie klein,	wir jung,
es schwach,	ihr stark,
ich jung,	sie schwach rc.

oder

er Mann,	du Mann,
sie Frau,	wir Kind,
es Kind,	ihr Männer,
ich Kind,	sie Frauen rc.,

und zeigt nun, daß in diesen Fällen wohl nach er, sie, es das ist folgt, daß aber nach ich das bin, nach du das bist, nach wir das sind, nach ihr das seid und nach sie das sind folgen müsse; was durch die Tabelle:

ich bin —	es ist —
du bist —	wir sind —
er ist —	ihr seid —
sie ist —	sie sind —

recht leicht übersichtlich dargestellt und in der Folge eingeübt werden kann.

Zum Schlusse sei noch bemerkt, daß der taubstumme Schüler anfangs Jeden ohne Ansehen der Person mit dem traulichen Du ansprechen und erst später — wie das vollsinnige Kind — belehrt werden muß, daß man erwachsene übergeordnete Personen mit dem Sie (der dritten Person der Mehrzahl) in beiden Geschlechtern, untergeordnete Personen männlichen Geschlechts aber mit Er, weiblichen Geschlechts mit Sie (der dritten Person der Einzahl) anzureden, pflegt.

Dreizehnter Vortrag.

Von der Größenbeziehung.

Wenn wir nun zur Darstellung des Verfahrens bei der Vorführung der Größenbeziehung schreiten, ohne zuvor — nach der, pag. 139. entwickelten Stufenfolge — die Geschlechtsbeziehung zur Vorführung gebracht zu haben; so rechtfertigen wir dieß durch folgende Ansichten:

Zum Gedankenausdruck ist ein besonderes Zeichen für das Geschlecht des Hauptwortes eigentlich nicht nöthig. Das Geschlechtswort ist an sich bedeütungslos, sein Gebrauch ist bloß konventionell und daher in verschiedenen Sprachen verschieden. Während die deütsche Sprache drei Sprachgeschlechter unterscheidet, gibt es im Französischen und Italienischen nur 2 Artikel, die Engländer haben nur Einen Artikel für die drei Geschlechter, und im Lateinischen fehlt der Artikel ganz. Der Artikel dient im Deütschen — außer Bezeichnung des Individuums einer ganzen Art — also besonders zur Bezeichnung gewisser Beziehungsformen, welche bei der, an charakteristen Endungen so armen Flexion des Substantivs ꝛc. ohne Artikel nicht bestimmt genug könnten bezeichnet werden. Übrigens weicht das Sprachgeschlecht von dem natürlichen Geschlechte haüfig ab, und der Gebrauch des Artikels ist nicht selten von der besondern Bedeü-

tung des Substantivs und von mancherlei andern Umständen abhängig.

Die Lehre von der Geschlechtsbeziehung kann und darf daher nur nach und nach bei der jedes Mal geeignetsten Gelegenheit abgemacht werden, woran wir im Verlauf unserer weiteren Darstellung jederzeit erinnern wollen.

Anders verhält es sich dagegen mit der Größenbeziehung, deren Vorführung wir jetzt näher beschreiben wollen.

Zu dem Ende aber:

a) suchen wir uns vorerst klar zu machen, wie das Größenverhältniß des Seinsbegriffs aufgefaßt und bezeichnet wird;

b) geben sodann an, wie der Schüler mit diesen unterschiedenen Beziehungsweisen bekannt zu machen ist; und

c) zeigen endlich, wie nach dieser Belehrung zu einem neüen, gesonderten Unterrichtszweig mit dem Schüler übergegangen werden kann.

---

a.

Daß das Größenverhältniß des Seins theils als Zahl, theils als Menge aufgefaßt wird, daran ha-

ben wir bereits erinnert; daß aber Zahl und Menge selbst wieder auf unterschiedene Weisen gedacht und bezeichnet werden, ergibt sich aus folgenden Andeütungen:

Sagen wir nämlich: „Stühle sind Hausgeräthe und Haüser sind Gebaüde" neben „Stuhl ist ein Hausgeräth und Hausgeräth ist ein Gebaüde;" so haben wir mit „Stühle und Haüser" zwar die Gesammtheit aller der Sachen bezeichnet, wovon jede einzelne Stuhl oder Haus heißt, haben aber damit durchaus nicht angedeütet, wie viel Mal wir die einzelne Sache gedacht wissen wollen, sondern haben nur den allgemeinsten Gegensatz von Einheit, nämlich die Vielheit oder Mehrheit überhaupt bezeichnet.

Sagen wir dagegen: „Viele Stühle sind von Holz, einige Stühle sind von Eisen" oder „Mehrere Haüser sind von Holz, etliche Haüser sind von Eisen;" so haben wir zwar damit auch angedeütet, daß wir „Stuhl und Haus" nicht in der Einheit, auch nicht die Gesammtheit aller Stühle und Haüser, sondern nur eine gewisse Anzahl derselben gedacht wissen wollen; haben aber diese Anzahl nur so beilaüfig ausgedrückt, daß wohl eine größere Anzahl von hölzernen Stühlen uud Haüsern als von eisernen, keineswegs aber unter „vielen, einigen, mehreren, etlichen ꝛc." von Jedem immer eine und dieselbe Anzahl von Stühlen und Haüsern gedacht wird.

Sagen wir dagegen: „Vier Stühle stehen im Garten, 9 Haüser stehen in Brand ꝛc.“; so wird unter Allen, die diese Sätze vernehmen, nicht nur Jeder an mehr als einen Stuhl und ein Haus denken, sondern es wird auch Jeder dieselbe Anzahl von Stühlen und Haüsern sich vorstellen, während dagegen der Eine 4 oder 26, der Andere 3 oder 101, der Dritte 7 oder 70 Haüser sich vorstellen könnte, wenn es hieße: einige oder viele Haüser stehen in Brand.

Sie ersehen daraus, daß das Zahlverhältniß des Seinsbegriffes auf dreifache Weise aufgefaßt und ausgedrückt wird; es wird nämlich die Zahl

1) entweder in ganz bestimmtem Gegensatz zur Einheit mittels der bestimmten Grundzahlwörter: drei, sechs, hundert ꝛc. bezeichnet;

2) oder der Gegensatz der Mehrheit zur Einheit wird mittels der unbestimmten Zahlwörter: alle, viele, einige, wenige ꝛc. beilaüfig angedeütet;

3) oder es wird endlich überhaupt nur mittels der Flexion des Substantives die Vielheit so allgemein ausgedrückt, daß es erst aus dem ausgedrückten Gedanken erhellen muß, ob jene Vielheit überhaupt nur eine Vielheit, wie in „die Kinder spielen“ (viele Kinder spielen) oder die Allheit, wie in „die Menschen sterben“ (alle Menschen sterben) ausdrücken soll.

Ueberdieß muß ich noch daran erinnern, daß wir in der Sprache gewisse substantivische Formen haben, welche zuweilen blos die Stelle bestimmter Grund-

zahlwörter vertreten, in manchen Fällen aber auch den, seiner Zahl nach bestimmten Seinsbegriff zugleich mit der bestimmenden Zahl in sich aufgenommen haben. Es ist nämlich:

Kreüzer = 4 Pfennige,
Groschen = 3 Kreüzer,
Gulden = 60 Kreüzer,
Minute = 60 Sekunden,
Woche = 7 Tage,
Jahr = 365 Tage rc.,

während

Paar = 2 Schuhe, 2 Tauben rc.,
Dutzend = 12 Äpfel, 12 Stifte rc.,
Schock = 60 Eier, 60 Bretter rc.,
Mandel = 15 Haüte, 15 Felle rc.,
Wurf = 5 Kirschen, 5 Birnen rc.,
Zig = 10 Striche, 10 Punkte rc.

Wie die Zahl, so wird aber auch die Menge verschieden aufgefaßt und bezeichnet, und es ist hierüber namentlich Folgendes zu bemerken;

Jedes Sein, welches als gleichartiger Stoff ohne Unterscheidung von Individuen gedacht wird, kann nicht der Zahl, sondern nur der größern oder geringern Menge nach unterschieden werden. Es wird aber diese Menge entweder nach dem Gewichte, oder nach der Ausdehnung des Stoffes nach allen Dimensionen, nach zweien oder nur nach einer Richtung bestimmt und zu dieser Bestimmung gewisse Gewichts- oder Maßeinheiten angenommen.

Wird nun mit Hilfe der bestimmten Grundzahlwörter das Gewicht oder Maß eines Stoffes, wie z. B. in den Ausdrücken:

3 Loth Kaffee,	4 Maß Bier,
4 Pfund Salz	3 Schaff Korn,
6 Zentner Eisen ꝛc.	6 Eimer Wasser ꝛc.
4 Ellen Band,	7 Morgen Land,
6 Klafter Schnur,	3 Dezimalen Acker,
3 Fuß Brett ꝛc.	5 Tagwerk Wiesen ꝛc.

bezeichnet; so ist damit das Mengenverhältniß des Seinsbegriffes so bestimmt bezeichnet, daß Jeder, der jene Maßeinheiten kennt, ein und dieselbe Menge sich denken muß.

Wird dagegen entweder mit Hilfe der unbestimmten Zahlwörter allein, oder mittels der genannten Maßeinheiten im Verein mit den genannten Zahlwörtern die Menge, wie z. B. in:

etwas Wein, oder einige Glas Wein,
viel Wein, oder viele Fuder Wein,
wenig Wein, oder wenige Maß Wein ꝛc.

ausgedrückt; so ist damit zwar beilaüfig angedeütet, daß man bei „etwas Wein" nicht an einige Fuder Wein, bei „viel Wein" nicht an einige Glas Wein, und bei „wenig Wein" nicht an viele Eimer Wein denken dürfe, aber es ist damit durchaus nicht bestimmt angedeütet, ob von 2 bis 6 Glas, von 10 bis 50 Fuder, von 7 bis 12 Maß Wein ꝛc. die Rede sei.

Wird endlich gesagt: Wasser ist Flüssigkeit, Silber ist Metall ꝛc.; so kann damit zwar auch von der

Gesammtheit des Wassers, des Silbers ꝛc. eben so, wie in „Menschen sind sterblich“ ꝛc. von der Gesammtheit der Menschen gesprochen sein; es kann aber der Sprechende auch nur den kleinsten Theil jener Stoffe im Sinne gehabt haben; woraus sich zugleich ergibt, daß diese Stoffnamen eine, durch Flexion bloß ausgedrückte allgemeine Mehrheitsform nicht haben können.

Werfen wir nun einen Blick auf die verschiedenen Auffassungs- und Bezeichnungsweisen des Größenverhältnisses eines Seinsbegriffes; so wird uns bald klar werden, daß die Auffassung des allgemeinen Urtheils „Menschen sind sterblich“ die Kenntniß von der Bedeütung des „alle“ erheischt; das Auffassen der Bedeütung von „alle“ aber erst dann möglich ist, wenn die Gegensätze von „etliche, viele, mehrere“ ꝛc. klar geworden sind; diese Gegensätze aber erst dann in ihrer mehrfachen Bedeütung recht aufgefaßt werden können, wenn man weiß, daß 2, 3, 6, 8 ꝛc. noch nicht 20, 30, 60, 80 ꝛc. sind, und 100, 1000 ꝛc. noch nicht die Zahl aller Menschen ꝛc. bezeichnet.

Eben so wird einleüchten, daß man Ausdrücke, wie z. B. 3 Pfund, 3 Schock, 5 Zentner ꝛc., nicht eher zur Vorführung bringen könne, als die Grundzahlwörter aufgefaßt und die Schüler im Zählen bis 32, 60, 100 ꝛc. hinlänglich geübt sind.

Es folgt daraus, daß der Schüler zunächst eine gewisse Anzahl von Dingen bestimmt, d. h. durch Grundzahlwörter bezeichnen lernen müsse.

b.

Der Lehrer verfahre dabei auf folgende Weise.

Er lege eine gewisse Anzahl gleichartiger Gegenstände, deren Namen in der Mehrzahl keine Flexionsveränderung erfahren, wie z. B. Messer, Löffel, Kreüzer, Bohrer rc. vor die Anschauung des Schülers, versetze sie in gewisse Lagen oder Thätigkeiten so, daß z. B. Messer steckt, Löffel lehnt, Kreüzer glänzt, Bohrer liegt rc. oder weise, wenn schon Adjektive geübt sind, auf die Eigenschaften so hin, daß es z. B. heißen kann: Messer ist scharf, Messer ist stumpf, Löffel ist glatt, Bohrer ist rauh, Kreüzer ist glänzend rc. und ordne die aüßere Anschauung so an, daß unter den vielfach vorliegenden gleichartigen Gegenständen z. B. ein Messer steckt, zwei Messer lehnen, drei Messer liegen rc., also immer nur einer gewissen Anzahl von Subjekten ein gewisses Prädikat zukommt.

Der Lehrer weise hierauf auf die zwei liegenden Messer, Löffel, Kreüzer rc. hin, und veranlasse den Schüler, das Angeschaute sprachlich zu bezeichnen; und der Schüler wird sprechen oder schreiben:

Messer liegt,	Löffel lehnt,
Messer liegt.	Löffel lehnt rc.

oder er schreibt:

Messer Messer liegt.
Löffel Löffel lehnt. rc.

In beiden Fällen nun deütet der Lehrer auf den zwei Mal vorhandenen Gegenstand und auf das

zwei Mal geschriebene Wort, wendet sich mit fragender Miene an den Schüler, und veranlaßt ihn, (selbst die Geberde des Andenfingernzählens machend) anzugeben, wie viel Dinge liegen, lehnen, stecken etc.

Da nun der Schüler in Folge der, pag. 32. bezeichneten Vorübung sogleich mit Aufhebung zweier Finger antworten wird; so zeigt der Lehrer, daß man statt dieses Geberdenzeichens das Wort „zwei" gebraucht, und daß:

Messer liegt. }
Messer liegt. } = zwei Messer lieg-en.

und daß ebenso auch:

Messer Messer liegt = zwei Messer lieg-en;
Löffel Löffel lehnt = zwei Löffel lehn-en;

wobei natürlich nur darauf aufmerksam gemacht und durch längere Übung eingeprägt werden muß, daß die Beziehung durch „en" ausgedrückt wird, wenn von mehr Dingen etwas ausgesagt worden ist.

Ihnen nun noch anzugeben, wie bei Vorführung der Zahlwörter von drei bis zehn verfahren werden müsse, werden Sie mir wohl erlassen; daran aber will ich noch erinnern, daß wir den Schüler, nachdem er das „zehn" bereits aufgefaßt hat, nun auch auf den Gegenstand hinweisen, dem allein ein Prädikat zukommt, und ihm zeigen, daß auch diesem Namen zur Bezeichnung dieses Verhältnisses das ein oder eine vorgesetzt werden muß, was — als Geschlechtsbeziehung — natürlich nur gelegenheitlich gelehrt und durch viele Übung dem Schüler zur Geläufigkeit werden kann.

Ist dem Schüler durch mancherlei Beispiele nach folgender Form:

wie viel Messer liegen?

|

zwei Messer liegen.

wie viel Löffel glänzen?

|

drei Löffel glänzen ꝛc.

die Frage „wie viel“ in ihrer Bedeütung klar und er selbst in der Beantwortung vieler solcher Fragen und im Angeben der Zahlen von 1 bis 10 solcher Gegenstände, deren Mehrzahlformen von der Einzahlform nicht abweichen, hinlänglich geübt worden; so müssen nach und nach auch solche Gegenstände zur Zahlbestimmung gebracht werden, deren Mehrzahlform von der Einheitsform abweicht.

Der Lehrer kann dabei Nichts thun, als den Schüler auf die üblichen Abweichungen aufmerksam machen und die Namen nach ihren Mehrzahlformen auf folgende Weise zur Vorführung bringen, und später zu weiterer Übung auf nachfolgende Weise schematisiren, nämlich:

ein Messer, zwei Messer — —

ein Apfel, drei Äpfel — ―̈

ein Fisch, vier Fische — — e

ein Hut, fünf Hüte — ―̈ e

ein Brett, sechs Bretter — — er

ein Blatt, sieben Blätter ̈— — er

ein Auge, zwei Augen — — n

ein Ohr, zwei Ohren — — en,

wobei der erste wagrechte Strich für alle Einzahlformen steht, der zweite aber versinnlicht, daß das Wort in der Mehrzahl unverändert bleibt, oder ein e, n, er, en anhängt, und den Umlaut annimmt oder den Vokal behält.

Indem wir nun die Belehrung über die Bedeütung der Grundzahlwörter von 10 bis 100, 1000 ꝛc. auf den besondern Unterricht im Zählen und Rechnen verweisen, schreiten wir zur Darstellung der Vorführung unbestimmter Zahlwörter, und bemerken hierüber Folgendes:

Der Lehrer ordne in der Wirklichkeit oder im Bilde die Anschauung so, daß erst nur wenige Personen oder Sachen Einer Art neben einander gestellt und zwar in verschiedenen Thätigkeiten erscheinen. Ist nun die Anschauung so, daß z. B. unter 7 Knaben, 3 stehen und 4 sitzen, unter 9 Mädchen, 4 stricken und 5 nähen, unter 8 Männern, 4 rauchen und 4 schnupfen ꝛc., daß also so ziemlich immer die Hälfte der Dinge ein und dasselbe Prädikat hat, und der Schüler wird hierauf mündlich oder schriftlich gefragt: was thun Knaben, Mädchen, Männer ꝛc.; so kann der Schüler auf verschiedene Weise antworten, indem er entweder:

„Knaben stehen. Knaben sitzen." oder „Knaben stehen sitzen." oder auch „Knabe Knabe ꝛc. sitzt. Knabe Knabe ꝛc. steht" oder vielleicht auch

„drei Knaben stehen, vier Knaben sitzen,“ ꝛc. spricht oder schreibt.

In jedem Falle zeige man dem Schüler an vielen Beispielen, daß man da, wo die verschiedenen Thätigkeiten weniger gleicher Dinge angegeben werden sollen, aber nicht nach der Zahl gefragt ist, zu sagen, pflegt:

„Einige Knaben sitzen, einige Knaben stehen,“
„einige Mädchen stricken, einige Mädchen nähen“ ꝛc.

Wird dieses Verfahren nach solcher Anschauung wiederholt, bei welcher zwar auch so ziemlich die Hälfte der Dinge in Einer Thätigkeit, aber eine viel größere Anzahl dieser Dinge erscheint, und der Schüler zeigt sich geneigt, auch hier „einige und einige“ zu gebrauchen; so lehre man an vielen Beispielen, daß man bei dieser größern Anzahl:

„mehrere Knaben sitzen, mehrere Knaben stehen,“
„mehrere Mädchen stricken, mehrere M. nähen“ ꝛc.
setzen müsse.

Wird hierauf die Anschauung so geordnet, daß unter einer größern Anzahl gleichartiger Dinge die geringere Zahl in der einen, die größere Zahl aber in einer andern Thätigkeit erscheint, und zeigt sich der Schüler geneigt, zu sagen:

„einige Knaben sitzen, mehrere Knaben stehen“; so ist ihm leicht bei zu bringen, daß man in diesem Falle die geringere Anzahl besser durch wenige, die größere Anzahl aber durch viele bezeichnet.

Wird

Wird endlich es so eingerichtet, daß der Schüler in einer Gruppe wenige oder viele Knaben oder Mädchen sieht, welche theils dieß, theils jenes thun, während in einer andern Gruppe alle Mädchen stricken oder nähen, alle Knaben sitzen oder stehen ꝛc.; so wird der Schüler leicht erfassen, daß man durch „alle" die Übereinstimmung mehrerer Dinge in Einer Thätigkeit ohne Rücksicht auf die größere oder geringere Menge derselben bezeichnet.

Mit Hilfe des Gleichheitszeichens aber und durch manche Übung wird der Schüler auch erkennen, daß „etliche, etwelche, manche" oft auch statt einige oder wenige gebraucht wird, daß man statt „alle Knaben stehen" auch „jeder, jeglicher, jedweder Knabe steht," und im Verneinungsfalle statt „alle Knaben stehen nicht" auch „kein Knabe steht" setzen könne.

Ebenso ist dem Schüler bei geeigneter Gelegenheit beizubringen, daß:

Paar = 2 A, 2 B, 2 C ꝛc.
Wurf = 5 A, 5 B, 5 C ꝛc.
Dutzend = 12 X, 12 Y, 12 Z ꝛc.
Schock = 60 X, 60 Y 60 Z ꝛc.

Erst später, wenn der Schüler Münzwerthe, Zeitpunkte ꝛc. bezeichnen gelernt hat, wird ihn gelehrt, daß:

Kreüzer = vier Pfennigen,
Groschen = drei Kreüzern,
Gulden = sechzig Kreüzern,

Minute = sechzig Sekunden,
Woche = sieben Tagen 2c.

Hat aber der Schüler einmal gelernt, daß man durch „alle" die Gesammtheit der mehrmals vor der Anschauung liegenden Dinge bezeichnet, dann ist ihm auch leicht beizubringen, daß man statt alle auch die als Zeichen des Gegensatzes der Mehrheit zur Einheit dem Namen des Dinges vorsetzen könne, und ganz besonders da vorsetzen müsse, wo die Mehrzahlform von der Einzahlform sich nicht unterscheidet.

Wenn wir nun noch bemerken, daß die eben angeführten Bezeichnungen des Zahlverhältnisses der Seinsbegriffe nicht stets bei dem Subjekte im Nominativ stehen, sondern auch neben andern Satzgliedern in verschiedenen Kasus vorkommen, ihre Flexion in diesen Fällen also erst später zur Vorführung kommen und nur gelegenheitlich geübt werden kann; so glauben wir nun zur Darstellung der Vorführungsweise des Mengenverhältnisses schreiten zu dürfen.

In Bezug auf diese Vorführung aber bemerken wir Folgendes:

Da Ausdrücke, wie z. B. sieben Pfund Zucker, drei Maas Wein, acht Schaff Korn 2c., wenig Holz, viel Eisen, einiges Geld 2c. obgleich zuweilen auch als Subjekte, in den meisten Fällen aber als andere Glieder des Satzes erscheinen, der Taubstumme aber bis jetzt bloß Substantiv und Prädikat unterscheiden gelernt hat; so halten wir es für gerathen, die Lehre über die sprachliche Bezeichnung des Mengenverhältnisses erst dann eintreten zu lassen, wenn der

Schüler den Seinsbegriff als Objekt gebrauchen gelernt und überhaupt größere Sprachgewandtheit erworben hat.

Dann aber legen wir dem Schüler die üblichen Längen-, Flächen- und Körpermaße und die verschiedenen Gewichte zur Anschauung vor, zeigen, daß man mit diesen Dingen mißt und wägt, und geben dem Schüler die Namen dieser Maße und Gewichte zur Einübung.

Wir wägen und messen hierauf vor den Augen des Taubstummen z. B. 2 und 3 Pfund Sand, 2 und 3 Loth Kaffee, 4 und 6 Ellen Band, 3 oder 5 Maas Wasser ꝛc., geben jede dieser Mengen anwesenden Personen, um damit irgend eine objektive Thätigkeit auszuführen, und veranlassen hierauf den Schüler, diese verschiedenen Anschauungen schriftlich oder mündlich zu bezeichnen.

Hat nun der Schüler vorher schon geschrieben:

A. trägt Band. B. trägt Band.
C. mahlt Kaffee. D. mahlt Kaffee ꝛc.;

wird ferner der Schüler darauf aufmerksam gemacht, daß diese Gleichartigkeit der Aussage nicht ganz mit der Wirklichkeit übereinstimmt, daß A mehr als B, C weniger als D vorgemessen oder vorgewogen erhielt; wird ferner der Schüler aufgefordert, sprachlich anzugeben, welches Maß und wie oft dasselbe angewandt wurde: so wird der Schüler den entsprechenden Ausdruck bald in den unvollständigen Satz und zwar am rechten Orte einschalten, wenn

der Lehrer durch die schriftliche Frage in folgender Weise jene Stelle bezeichnet:

A trägt wie viel Band?

↓

A trägt ——— Band ꝛc.

Ist dieß an vielen Beispielen geübt; so ist es ein Leichtes, dem Schüler zu zeigen, daß in allen Fällen, wo das Maß oder Gewicht nicht genau bekannt ist, zur Unterscheidung zweier sonst ganz gleichen Aussagen bei doch einiger Verschiedenheit der Anschauung die größere oder geringere Menge oft ebenso, wie die Zahl, nur beilaüfig durch einiges, viel, wenig, mehr ꝛc. angedeütet wird, und daß z. B.

ein, zwei ꝛc. Loth Kaffee = wenig Kaffee,
ein, zwei ꝛc. Pfund Kaffee = mehr Kaffee,
ein, zwei ꝛc. Zentner Kaffee = viel Kaffee ꝛc.

Nicht besonders aber braucht gelehrt zu werden, daß der Stoffname die Gesammtheit des vorhandenen Stoffes, wie den kleinsten Theil desselben bezeichnet, da dieß schon bei der Vorführung jener Namen zur Anschaunng gebracht werden mußte.

Bemerken wir nun noch, daß dem Schüler mittels einer Tabelle, wie z. B.

4 Quint = ein Loth,
8 Loth = ein Vierling,
32 Loth = ein Pfund,
100 Pfund = ein Zentner,
2 Schoppen = ein Seidlein,
2 Seidlein = eine Maas,

60 Maas = ein Eimer,

12 Eimer = ein Fuder ꝛc.

beigebracht werden muß, daß die größere Maßeinheit immer durch mehrmaliges Setzen der kleineren erhalten wird; so könnten wir damit die Lehre von der Größenbeziehung schließen, wenn wir nicht noch andeüten wollten, wie der Schüler von jetzt an in besondern Stunden zum Anwenden und Erweitern des bereits Gelernten in Bezug auf das Rechnen angeleitet werden muß.

e.

Hat der Schüler die Grundzahlwörter in Verbindung mit Namen und zwar im Satze vielfach gebraucht und eine Fertigkeit im Bezeichnen einer Anzahl von Dingen im Umfang von 1 bis 10 erlangt; so können ohne Bedenken jene Zahlwörter auch außer der Satzverbindung, also ohne Substantive als Ausdrücke eines bestimmten Wieviels der Dinge überhaupt gebraucht und die Anfänge im Addiren und Subtrahiren im genannten Zahlumfange gemacht werden.

Damit nun der Schüler jene Zahlwörter als allgemeine Ausdrücke des Wieviels überhaupt erkenne; so setzen wir erst das Zahlwort und nach dem Gleichheitszeichen die entsprechende Anzahl von verschiedenen Dingen, und ebenso auch umgekehrt, und lassen dann vom Schüler folgende Aufgaben lösen:

zwei = ? (. .)	((((= ? (vier)
sechs = ? (| | | | | |)	,,,,,,,,,, = ? (zehn)

acht =? [(((((((( ]	0000000 =? (sieben)
drei =? (— — —)	** =? (zwei)
fünf =? (†††††)	...... =? (sechs)
neün =? ('''''''''')	|||||||| =? (acht)
vier =? [))))]	— — — =? (drei)
zehn =? (0000000000)	††††† =? (fünf)
sieben =? (*******) ꝛc.	))))))))) =? (neün) ꝛc.

Hierauf lehren wir, daß:

eins = 1	sechs = 6
zwei = 2	sieben = 7
drei = 3	acht = 8
vier = 4	neün = 9
fünf = 5	zehn = 10.

Um dieß zur Fertigkeit zu bringen, lassen wir zum Zahlwort die entsprechende Ziffer, oder zur Ziffer das entsprechende Wort, ebenso zur Ziffer die entsprechende Anzahl Dinge, oder zu einer gewissen Anzahl Dinge die entsprechende Ziffer setzen, indem wir folgende Aufgabe geben:

sechs =? (6)	.... =? (4)
acht =? (8)	†† =? (2)
drei =? (3) ꝛc.	00000 =? (5) ꝛc.
5 =? (fünf)	8 =? (||||||||)
4 =? (vier)	7 =? (,,,,,,,)
10 =? (zehn) ꝛc.	3 =? (— — —)

Zum Schlusse geben wir dem Schüler folgende Tabelle:

. = eins = 1

| | = zwei = 2

— — — = drei = 3

†††† = vier = 4
00000 = fünf = 5
****** = sechs = 6
,,,,,,, = sieben = 7
((((((((= acht = 8
))))))))) = neün = 9
.... = zehn = 10;

und zeigen nun, daß man zu 3, 5, 6 rc. Strichen, Punkten rc. entweder 1, 2, 3 rc. Striche, Punkte rc. setzen, aber auch wegnehmen könne, und daß man an gewissen Zeichen erkennen könne, ob das Erstere oder das Letztere geschehen soll.

Setzt man nämlich z. B.

```
  | |              2
  | | |   =  +  3  =  2 + 3 = 5 rc.
—————————      ———
| | | | |          5
```

oder

```
| | | | |           5
  | | |   =  —  3  =  5 — 3 = 2 rc.;
—————————        ———
   | |              2
```

so wird der Schüler bald auch folgende Aufgaben lösen:

2 + 3 = ?	2 + ? = 5	? + 3 = 5
4 + 2 = ? rc.	4 + ? = 6 rc.	? + 2 = 6 rc.
5 — 3 = ?	5 — ? = 2	? — 3 = 2
6 — 4 = ? rc.	6 — ? = 2 rc.	? — 4 = 2 rc.

Wie nun aber der Unterricht im Rechnen mit dem Taubstummen weiter zu führen sein dürfte, dieß werden Sie um so bestimmter nun selbst Sich zu sagen, vermögen, als Sie aus den gegebenen wenigen

Andeütungen bereits erkannt haben werden, daß der Taubstumme im Rechnen nur ganz so unterrichtet werden kann, wie das vollsinnige Kind überhaupt unterrichtet werden muß, wenn die Methode gut genannt werden soll.

Schließlich will ich nur noch rathen, anfangs

einzehn statt eilf,
zweizehn statt zwölf,
zweizig statt zwanzig,
dreizig statt dreißig,
sechszig statt sechzig

zu gebrauchen und erst später mittels des Gleichheitszeichens jene Abweichung zur Einübung zu bringen.

Vierzehnter Vortrag.

Von der Raumbeziehung.

Nachdem der taubstumme Sprachschüler von den Beziehungen des Seinsbegriffes auf den Sprechenden die Personal= und Größenbeziehung gründlich erfaßt, und von der Seins= und Geschlechtsbeziehung das Allernothwendigste gelegenheitlich erfahren hat, suchen wir denselben mit den verschiedenen Beziehungen des Thätigkeitsbegriffes auf den Sprechenden bekannt zu machen, unter denen er die Raumbeziehung gewiß am leichtesten erfäßt.

Indem wir daher in Folgendem andeüten, wie der Lehrer bei der Vorführung der fraglichen Beziehungsformen zu verfahren habe, bemerken wir ausdrücklich, daß wir hier die Raumbeziehung nur so weit betrachten, als sie Beziehung des Thätigkeitsbegriffes auf den Sprechenden ist, und erinnern vorlaüfig nur daran, daß wir erst später die Raumbeziehung auch als Beziehung der Begriffe auf einander zur Vorführung bringen werden.

Für jetzt aber suchen wir zu dem Ende bloß zu erfahren:

a) wie die Raumbeziehung als Beziehung des Thätigkeitsbegriffes auf den Sprechenden aufgefaßt und bezeichnet wird;

b) wie der Schüler den Ort der Thätigkeit; und

c) wie er die Richtung derselben auf das Raumverhältniß des Sprechenden zu beziehen und diese Beziehung zu bezeichnen, angeleitet werden muß.

---

a.

Um uns nun klar zu machen, wie das Raumverhältniß einer Thätigkeit in Bezug auf das Raumverhältniß des Sprechenden aufgefaßt werden kann, müssen wir folgende Sätze entwickeln:

Sobald der Mensch durch die Eindrücke, welche von den Außendingen auf seine Sinne gemacht werden, belehrt wird, daß irgend Etwas vorgeht; so weiß er nicht nur, daß irgend ein Sein da ist, welches jener Erscheinung oder Thätigkeit zu Grunde liegt, sondern er ist sich namentlich auch bewußt, daß eben jenes Sein ein, von ihm verschiedenes, also ein Sein außer ihm ist.

Hat aber der Mensch ein Außending von sich selbst und von andern Außendingen unterschieden, so muß er — in Folge der, ihm innwohnenden Grundvorstellung vom Raum — alsbald sich selbst und jene Außendinge als im Raume nebeneinander liegend und in verschiedenen äußern Verhältnissen stehend erkennen.

Da nun die Außendinge in ihrem raümlichen Verhältniß zum Sprechenden entweder als dauernd oder als wechselnd sich verhalten; so folgt daraus, daß der Sprechende das Raumverhältniß einer Thätigkeit in Bezug auf sich nach einem zweifachen Gesichtspunkte auffassen könne, je nachdem er das, der Thätigkeit zu Grunde liegende Sein in einem dauernden und wechselnden Raumverhältniß zu sich selbst erblickt.

In so fern nämlich der Sprechende das thätige Sein als ein, in dauerndem Raumverhältniß stehendes, d. h. als im Raume an gewisser Stelle verharrendes, in gewisser Entfernung befindliches, aber seine Entfernung zum Sprechenden und andern ruhenden Dingen nicht änderndes Sein erkennt, wird er nur den Ort, in so fern er aber das thätige Sein als ein, im Raumverhältniß wechselndes, seine Entfernung zum Sprechenden änderndes Sein betrachtet, wird er auch die Richtung der Thätigkeit bestimmen.

Nach diesen Andeütungen werden Sie mich nun verstehen, wenn ich in Absicht auf die Auffassung und Bezeichnung des Ortsverhältnisses der Thätigkeit in Beziehung auf das Raumverhältniß des Sprechenden Folgendes bemerke:

Befindet sich das thätige Sein noch in einem solchen Gesichtskreis des Sprechenden, daß er dasselbe leicht durch Hindeüten bezeichnen könnte; so gebraucht er in der Regel: da.

Von zwei, in sehr verschiedenen Entfernungen wahrgenommenen Thätigkeiten wird die nähere durch hier, die entferntere durch dort bezeichnet.

Will der Sprechende diejenige Seite seines Körpers bezeichnen, welcher das thätige Sein zunächst gegenüber steht; so gebraucht er oben, unten, vorn, hinten, links und rechts, jenachdem nämlich das thätige Sein dem Scheitel oder der Sohle, dem Angesicht oder dem Rücken, der linken oder der rechten Hand des Sprechenden gegenüber steht.

Werden aber Vorder-, Hinter-, linke und rechte Seite nicht scharf unterschieden, sondern überhaupt nur als Nebenseiten betrachtet; so wird dieß durch neben bezeichnet.

Ist der Sprechende durch ein Ding wie durch eine Scheidewand von einem Sein raümlich getrennt, so bezeichnet er das Ortsverhältniß dieses Seins durch üben.

Ist dagegen dieses Sein von allen oder doch von mehreren Seiten mit Wänden umgeben und gleichsam durch einen begränzten hohlen Raum eingeschlossen; so ist jenes Sein in Bezug auf den Sprechenden innen, während alle Dinge für ihn außen sind, wenn er selbst in jenem begränzten hohlen Raum sich befindet und durch die Scheidewände von jenen Dingen getrennt ist.

Bei all den eben angeführten Ortsbezeichnungen, mit Ausnahme von da, hier, dort, ist aber auf keine Weise zugleich auch ausgedrückt, ob die örtlich

bestimmten Dinge dem Sprechenden nah oder fern sind.

Will nun der Sprechende das Ortsverhältniß eines Dinges so bezeichnen, daß aus jener Bezeichnung zugleich auch erhellet, ob jenes Ding ihm hier oder dort, nah oder fern erscheine; so bildet er durch Verbinden oder Verschmelzen der Wörtchen da, hier und dort mit den übrigen Formen neüe Ortsbezeichnungen, indem er aus

oben: hoben und droben,
unten: hunten und drunten,
innen: hinnen und drinnen,
außen: haußen und draußen,
üben: hüben und drüben

bildet, wenn das, mit dem Vokal anlautende Wort eine solche Verschmelzung erlaubt, oder hier, dort, da vorsetzt, wenn ein solches Verschmelzen nicht möglich ist.

Da Sie nun ohne nähere Erlaüterung schon wissen, daß der Sprechende nur dann ein Ding als hoben befindlich erkennt, wenn er selbst oben ist, dagegen als droben bezeichnet, wenn er sich unten befindet rc.; so lassen Sie uns noch untersuchen, wie die Richtung der Thätigkeit aufgefaßt und bezeichnet wird.

Erscheint dem Sprechenden ein Ding in wechselndem Raumverhältniß, so lassen sich hier nur drei Fälle denken: nämlich die Entfernung wird entweder größer oder geringer, oder sie bleibt ziemlich gleich. Im ersten Falle bezeichnet der Sprechen-

de die Richtung mit h i n, im zweiten mit h e r, im dritten aber mit u m, welch' letztere (adverbiale) Form jedoch nur in der Sprache des Aberglaubens noch unter bekannter Bedeütung (es geht um) in Gebrauch ist, und nur in der Verbindung mit her und hin jetzt noch vorkommt.

Fäßt dagegen der Sprechende die Richtung einer Thätigkeit nach den Punkten in's Auge, welche in Bezug auf das thätige Sein und in der Regel auch auf den Sprechenden o b e n, u n t e n, v o r n, h i n t e n, l i n k s, r e c h t s (neben), i n n e n und a u ß e n sind; so bezeichnet er die Richtung mit a u f w ä r t s, a b w ä r t s, v o r w ä r t s, r ü c k w ä r t s, l i n k s s e i t w ä r t s, r e c h t s s e i t w ä r t s, (seitwärts), e i n w ä r t s und a u s w ä r t s, je nachdem das thätige Sein D e m, was oben oder unten ꝛc. ist, sich nahet; wobei es jedoch immer ungewiß bleibt, ob das sich bewegende Sein dem Sprechenden näher kommt, oder sich von ihm entfernt, und ob dabei der Sprechende selbst oben oder unten ꝛc. sich befindet.

Soll nun bei dieser Art der Richtungsbezeichnung zugleich auch auf die Stellung des Sprechenden sowohl, wie auf das h e r und h i n der Richtung geschlossen werden können; so bezeichnet dieß der Sprechende durch die Formen:

herauf, hinauf,	herüber, hinüber,
(herab, hinab)	heraus, hinaus,
herunter, hinunter,	herein, hinein,
hervor, (hinvor,)	herum, hinum,
herinter, hininter,	heran, hinan.

je nachdem er selbst oben oder unten 2c. sich befindet, und das thätige Sein die Richtung zu oder von ihm nimmt.

Wenn ich nun nachträglich noch bemerke, daß so wohl bei der Orts=, als bei der Richtungsbestimmung das raümliche Verhältniß einer Thätigkeit oft nur mittels der Zusammensetzung zweier eben angeführter Formen genau bezeichnet werden kann, wie z. B. vorn rechts, vorn links 2c., rechts oben, links unten 2c., rechts vorwärts, links vorwärts, vorwärts aufwärts, vorwärts abwärts 2c.; so wird es Ihnen nach diesen Andeütungen nicht mehr unmöglich scheinen, den Taubstummen zur Auffassung dieser adverbialen Formen zu führen.

b.

Zur Kenntniß und Anwendung der Ortsadverbien führen wir den Schüler auf folgende Weise:

Wir stellen, setzen, lehnen 2c. mehrere Personen oder Sachen um den Schüler, veranlassen ihn zur schriftlichen Bezeichnung seiner Anschauungen, deüten dann auf den einen oder den andern der geschriebenen Sätze und — indem wir die Geberde des Suchens (Umherblicken im Kreise) machen — suchen wir den Schüler dahin zu führen, daß er auf den Platz deütet, welchen jene Person oder Sache einnimmt, deren Thätigkeit in dem bezeichneten Satz ausgedrückt ist.

Nachdem wir nun den Schüler belehrt haben, daß der Lehrer statt der Geberde des Suchens seiner Frage das Wort wo anfügt, und der Lehrer über jeden Satz des Schülers die Frage gesetzt, und die Sätze des Schülers durch einen Strich verlängert hat, wie z. B. in

Jakob steht wo? Brod liegt wo?
Jakob steht —. Brod liegt —. ꝛc.;

so führen wir den Schüler — mit der Tafel in der Hand — zu den einzelnen Personen und Sachen, wiederholen die, bereits geschriebenen Fragen, lassen vom Schüler die entsprechenden Antworten angeben und mit dem Zeigefinger jedes Mal den Platz der Personen und Sachen bezeichnen, und zeigen nun: — daß man statt dieses Hindeütens an die Stelle des wagrechten Striches „da" setzen müsse.

Hat der Schüler auf diese Weise recht deütlich erkannt, daß man mit „da" den Platz eines Seins nur dann bezeichnen kann, wenn man in deßen Nähe sich befindet; so stellen wir verschiedene Personen oder Sachen in ein solches Ortsverhältniß zum Schüler, daß ihm einige nah, andere aber ihm fern sich befinden.

Nachdem wir wie oben schriftlich und mündlich gefragt und vom Schüler die verschiedenen Anschauungen eben so haben bezeichnen lassen, veranlassen wir letzteren, durch Hindeüten auf die verschiedenen Dinge deren Ortsverhältniß mimisch zu bezeichnen, und weisen dabei besonders darauf hin, daß die Ge-

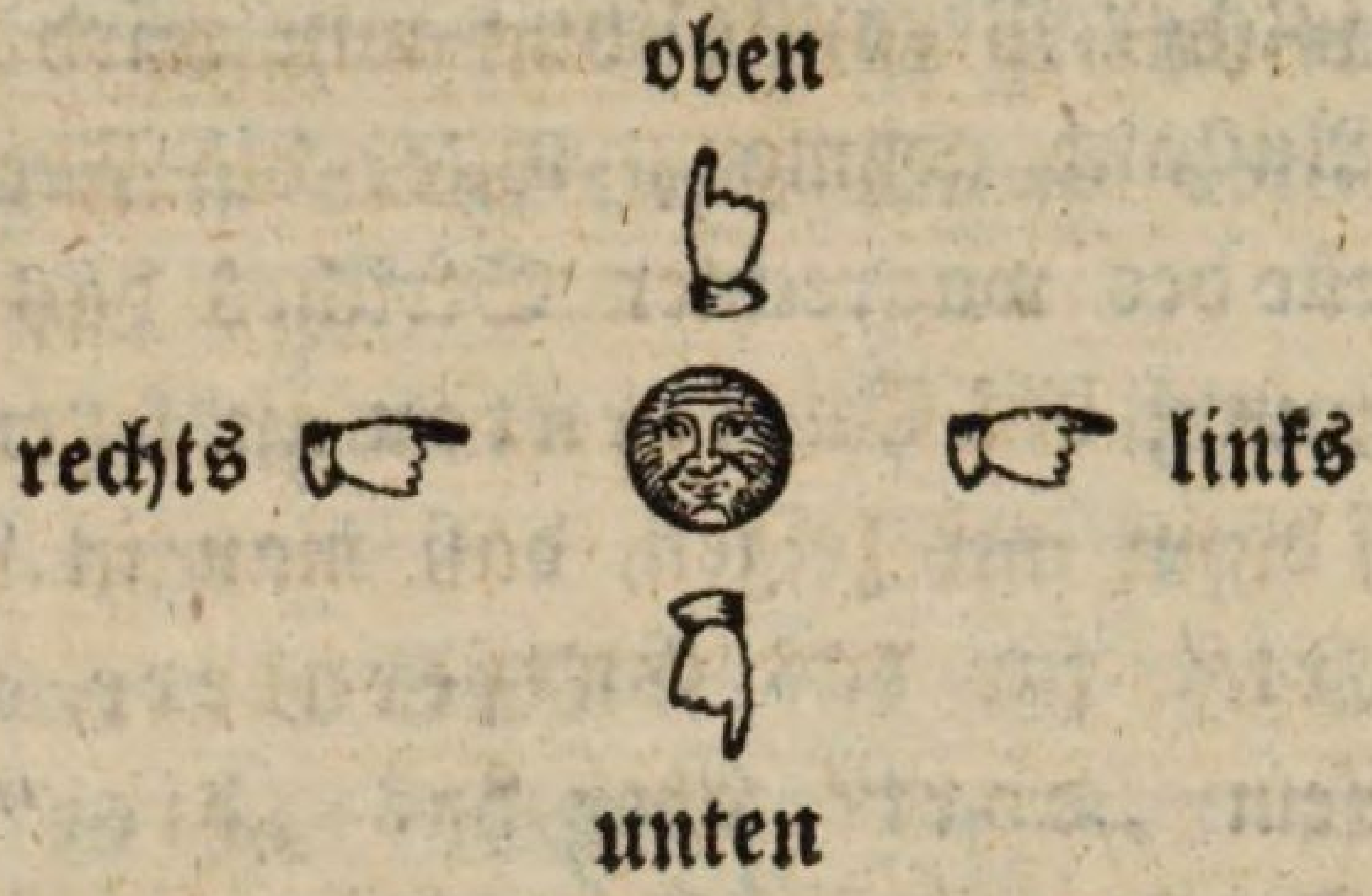
berde des Hindeütens auf das Entfernte sich wesentlich unterscheidet von dem Hinweisen auf das Nähere.

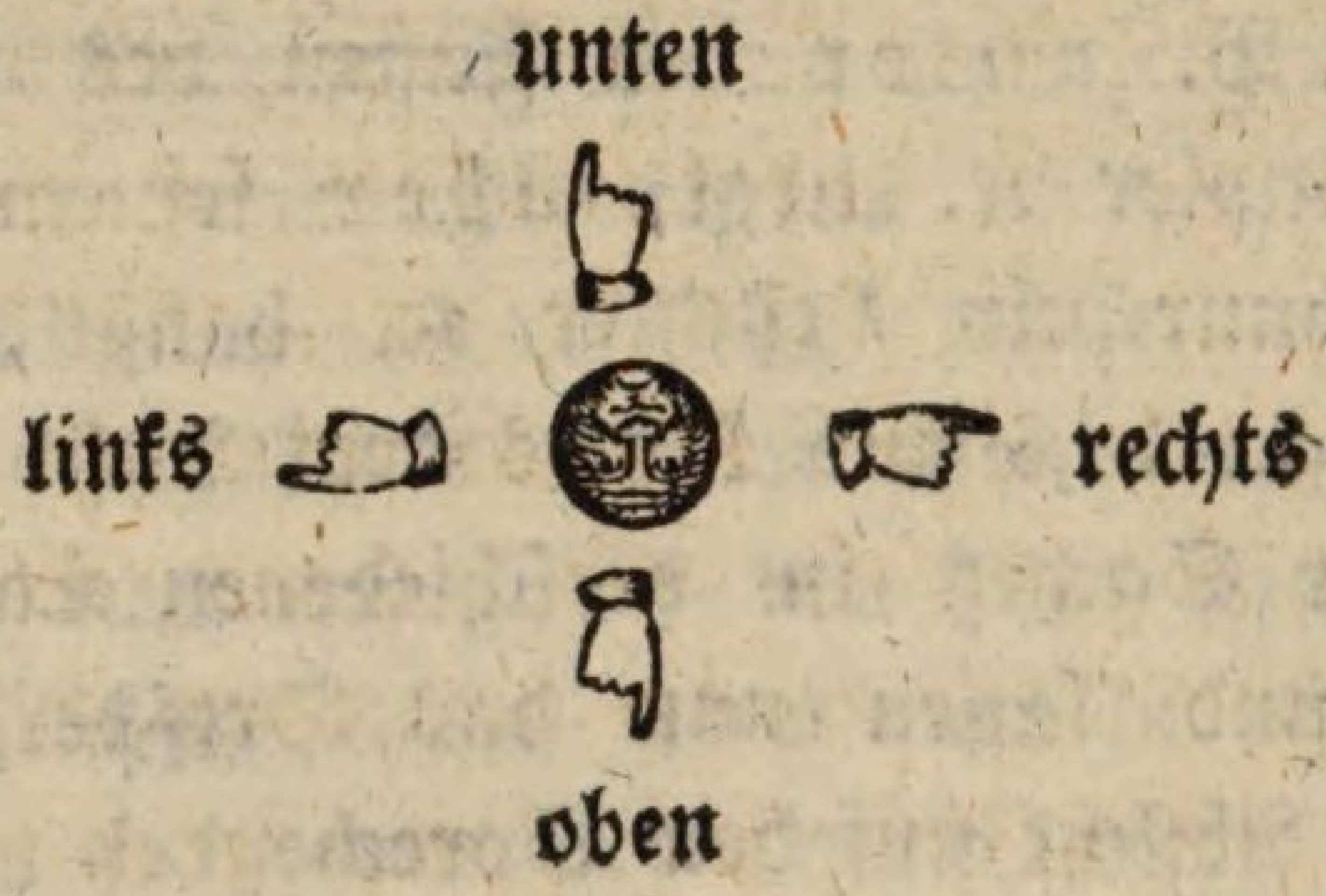
Nach solcher Veranstaltung nun wird der Schüler gewiß Anstand nehmen, unter die Frage „wo“ an die Stelle des wagrechten Striches das „da“ als Ortsbezeichnung des Entfernten zu setzen, und der Lehrer darf dann nur zeigen, daß man in diesem Falle das „dort“ für das Entferntere, im Gegensatze zu diesem „dort“ aber das „hier“ statt des „da“ zur Ortsbezeichnung des Näheren gebraucht.

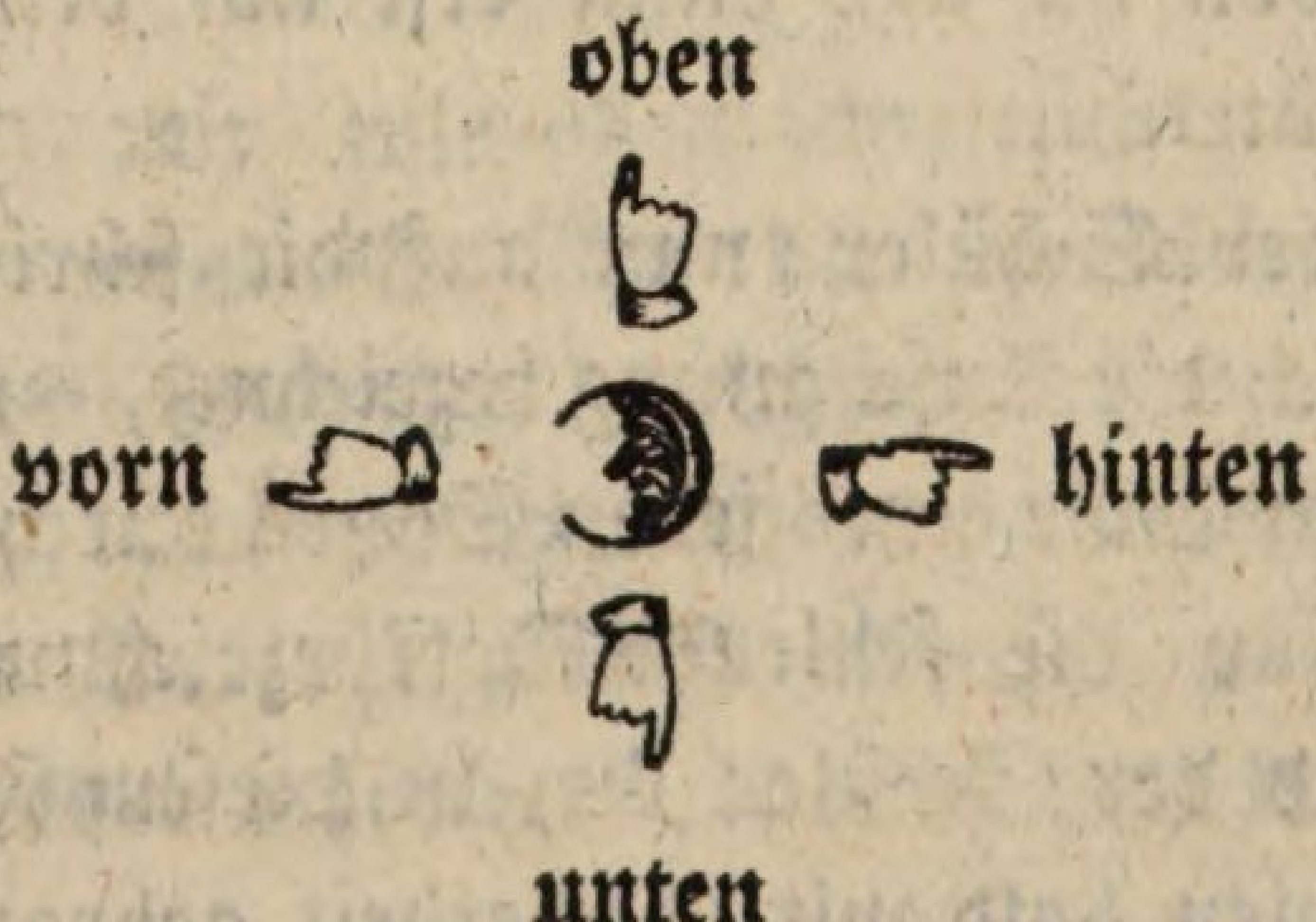
Nach mancher Übung in der bereits aufgefaßten Ortsbezeichnung ordnen wir die aüßere Anschauung so, daß z. B. unter den Füßen des Schülers ein Bogen Papier rc. liegt, über seinem Haupte an einer Schnur ein Leüchter rc. hangt, und vor, hinter, rechts und links dem Anschauenden Personen oder Sachen in verschiedenen Thätigkeiten erscheinen, und lassen nun das Ortsverhältniß dieser Dinge in Absicht auf den Sprechenden mimisch so bezeichnen, daß dieser erst die Seite seines Körpers berührt, welcher der fragliche Gegenstand zunächst steht, und von da aus dann erst auf den Gegenstand selbst hindeütet.

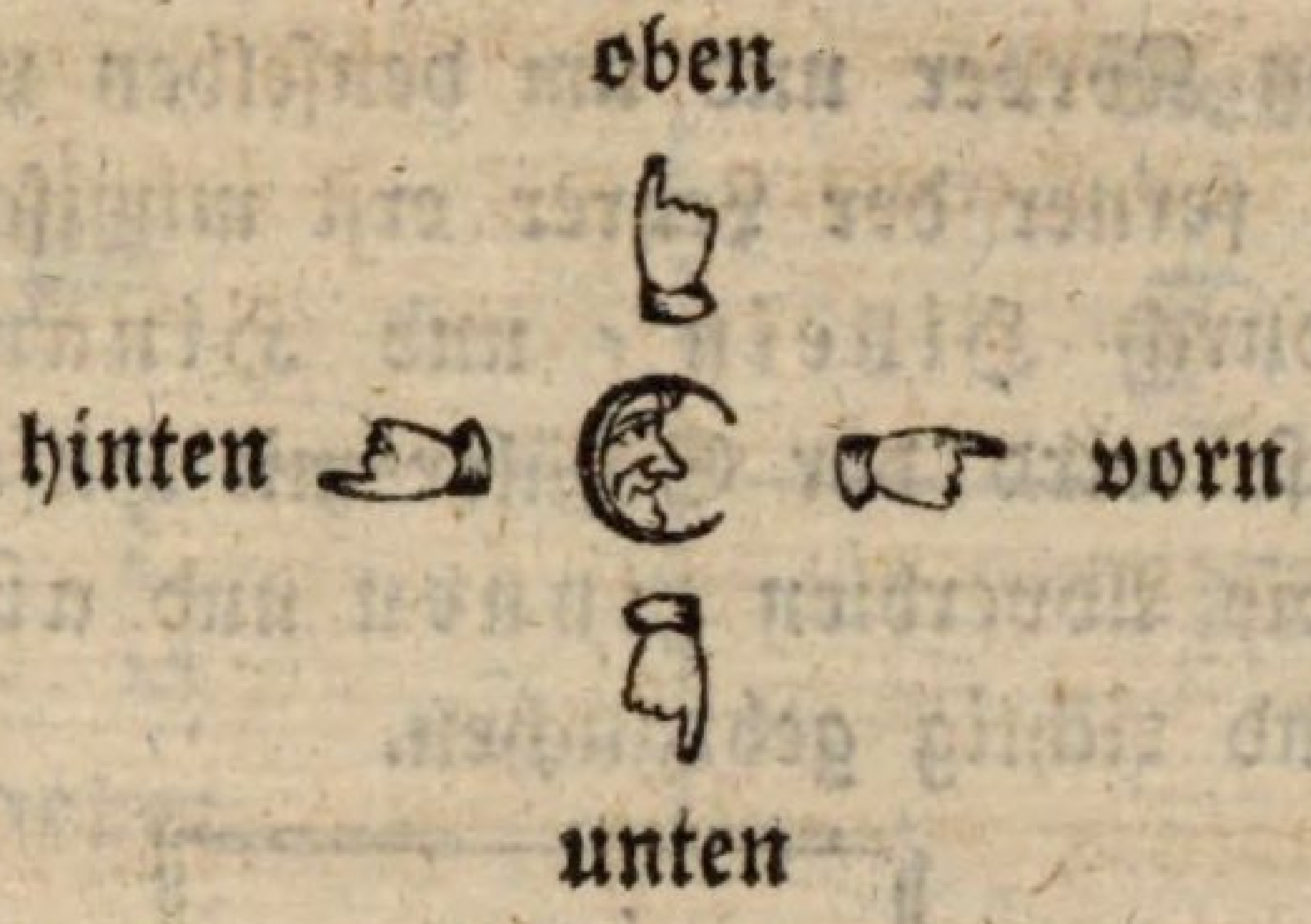
Hat der Schüler nun auf die schriftlichen Fragen schriftlich die Anschauung bezeichnet, und der Lehrer ebenfalls am Ende eines jeden Satzes durch einen Strich die Stelle für die fehlende Ortsbezeichnung angedeütet; so wird der Schüler die, in diesem Falle üblichen Ortsadverbien bald mit Sicherheit gebrauchen, wenn

der Lehrer ohngefähr durch folgende Tabellen dem Gedächtniß des Schülers zu Hilfe kommt.



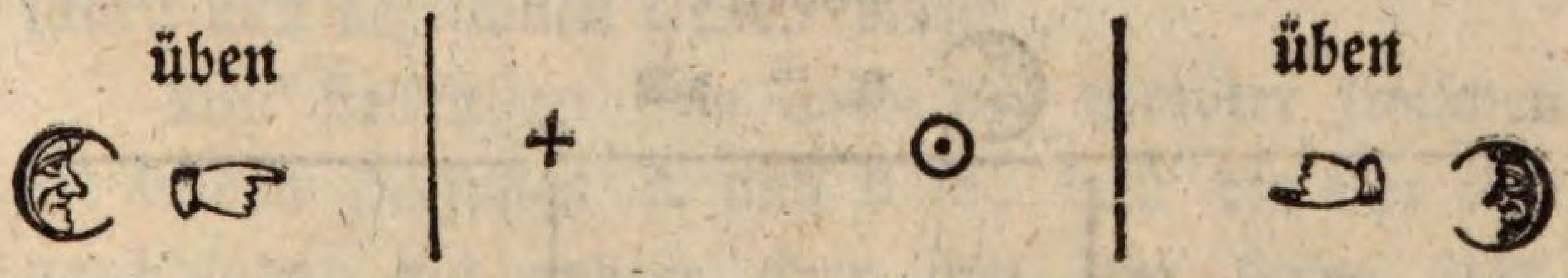






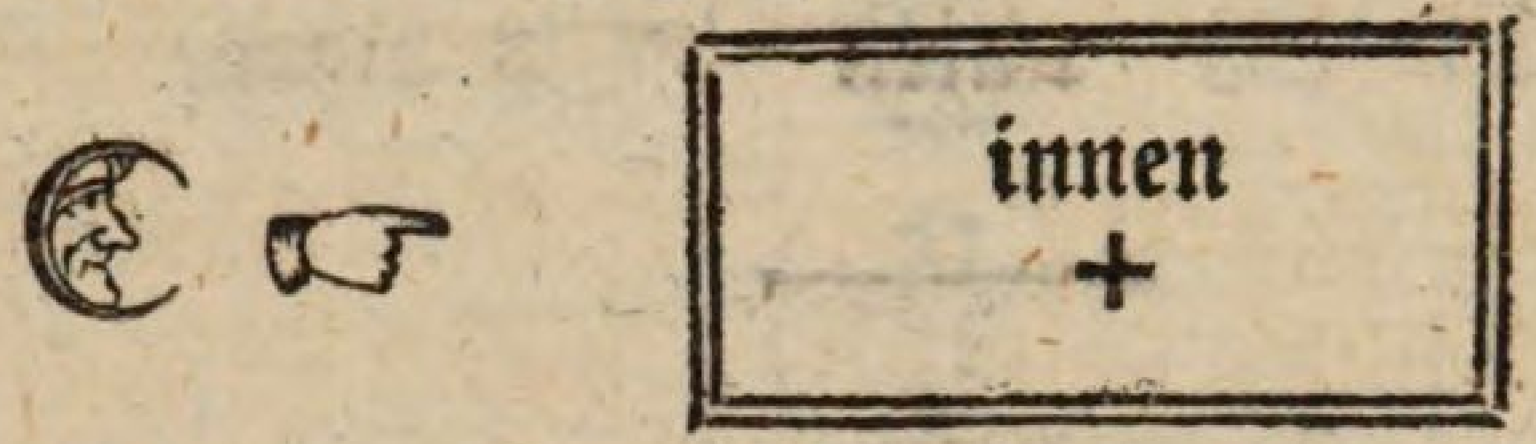
Stellen wir hierauf um einen Körper, an dem man *Vorder*=, *Hinter*=, *linke* und *rechte* Seite nicht genau unterscheidet, wie z. B. an einer Saüle, verschiedene Dinge; so wird dem Schüler bald klar, daß man für vorn, hinten, rechts, links hier nur *neben* als Ortsbezeichnung setzen könne.

Der Lehrer stelle hierauf zwischen den Schüler und andere Dinge eine Scheidewand (ein Brett, eine Bank ꝛc.) oder führe denselben an einen Gartenzaun ꝛc., zeige durch Geberden, daß man diese Wand übersteigen müsse, um zu den, dahinter befindlichen Dingen zu gelangen, und veranschauliche durch folgendes Bild die Bedeütung des „*üben*“:

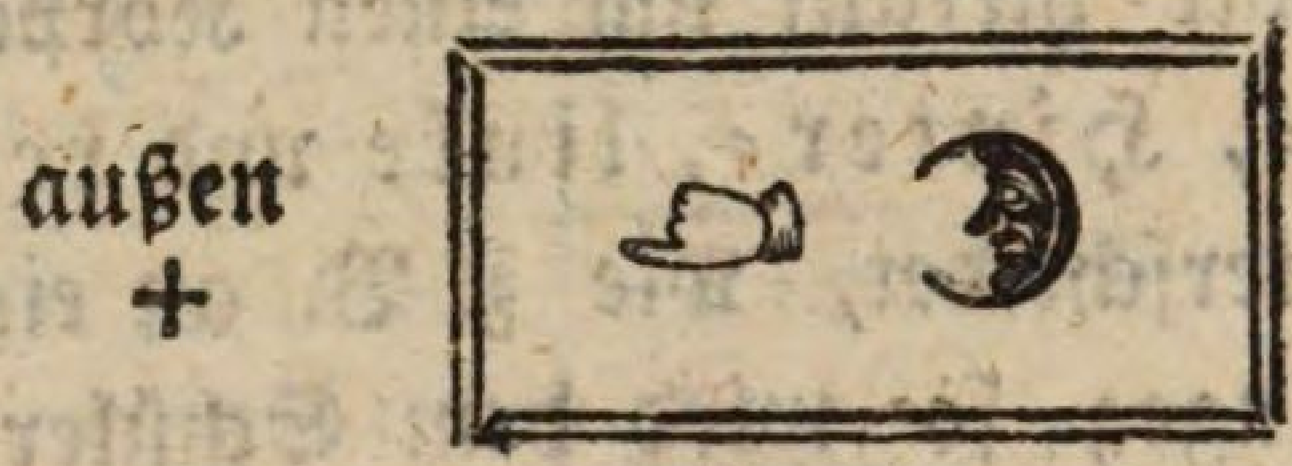


Stellt hierauf der Lehrer ein Mal ein Ding in einen hohlen Körper (z. B. in ein Faß, einen Korb ꝛc.) und den Schüler vor diesen einschließenden Körper, das andere Mal aber den Schüler in den

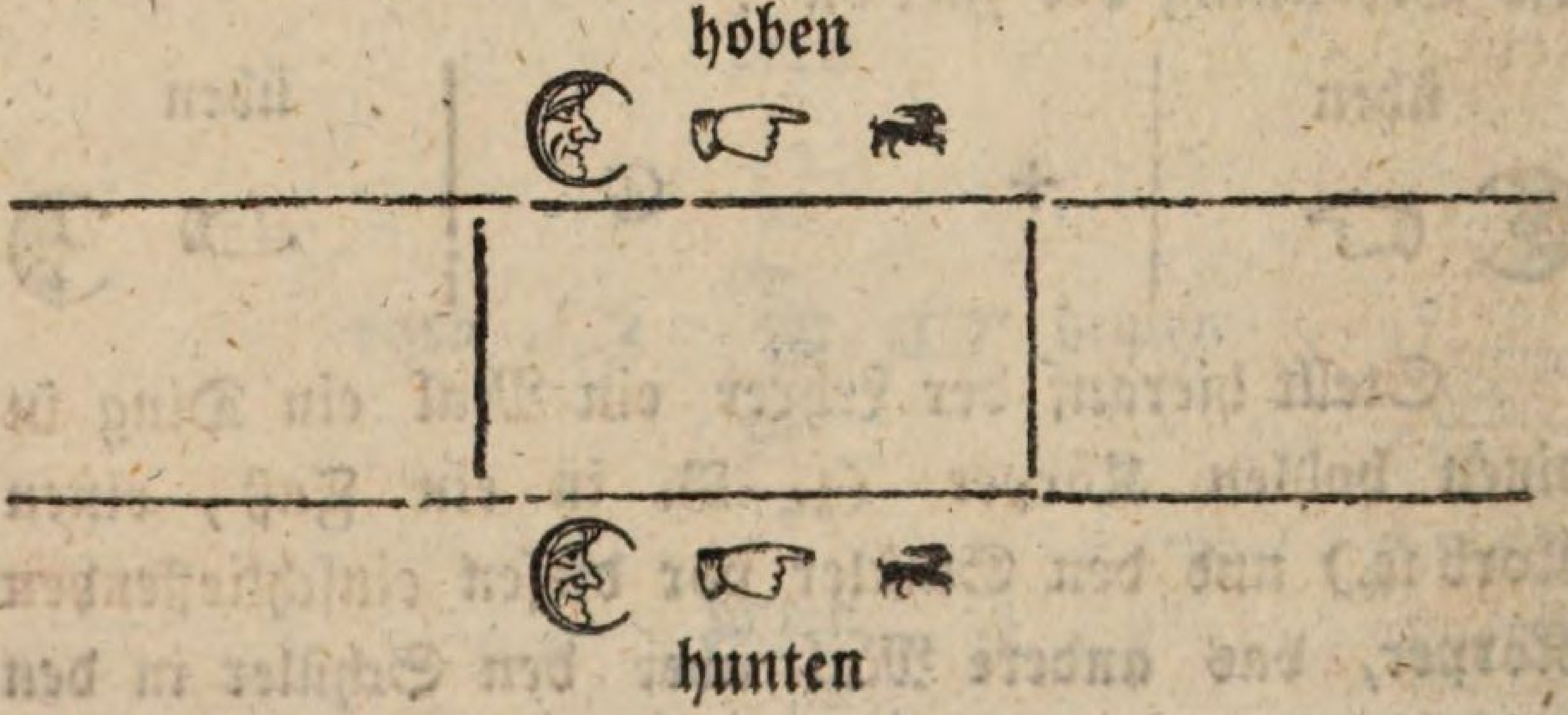
einschließenden Körper und um denselben verschiedene Dinge, läßt ferner der Lehrer erst mimisch den Ort der Dinge durch Hinein = und Hinausdeüten bezeichnen; so wird der Schüler mit Hilfe folgender Figur bald die Adverbien „innen und außen“ unterscheiden und richtig gebrauchen.

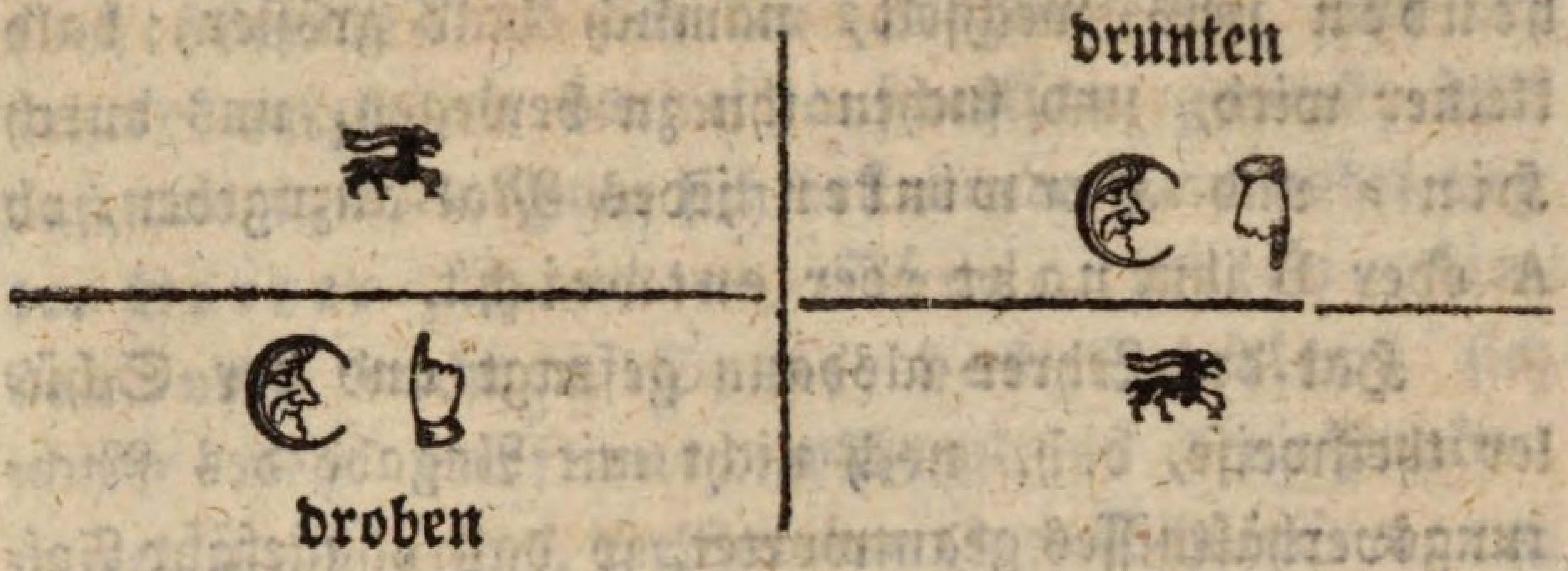


und



Wenn ich nun erinnere, daß das, bei diesen Figuren gebrauchte Gesicht jedes Mal den Sprechenden vertritt; so werden Sie auch folgende Figuren Sich zu erklären wissen, womit ich der Kürze wegen nur Ein Beispiel geben will, wie der Schüler zur Unterscheidung und Anwendung der Formen: hoben, droben rc. mit Leichtigkeit geführt werden kann.





Aus diesen Figuren werden Sie nämlich ersehen, daß der Schüler bald oben und bald unten zu stehen kommen muß, und daß die Dinge ihm selbst bald näher oder ferner gebracht werden müssen, wenn es ihm zu Bewußtsein kommen soll, daß z. B. das Drobensein nichts Anders ist, als ein Obensein und Dortsein und das Hobensein nichts Anders ist, als ein Obensein und Hiersein; und ich kann daher nun ohne Bedenken zum dritten Theil unserer Unterredung schreiten.

e.

Hier aber ist es unsere Aufgabe, zu zeigen: wie der Schüler das Richtungsverhältniß einer Thätigkeit in Absicht auf sein eigenes Raumverhältniß auffassen und bezeichnen lernen müsse.

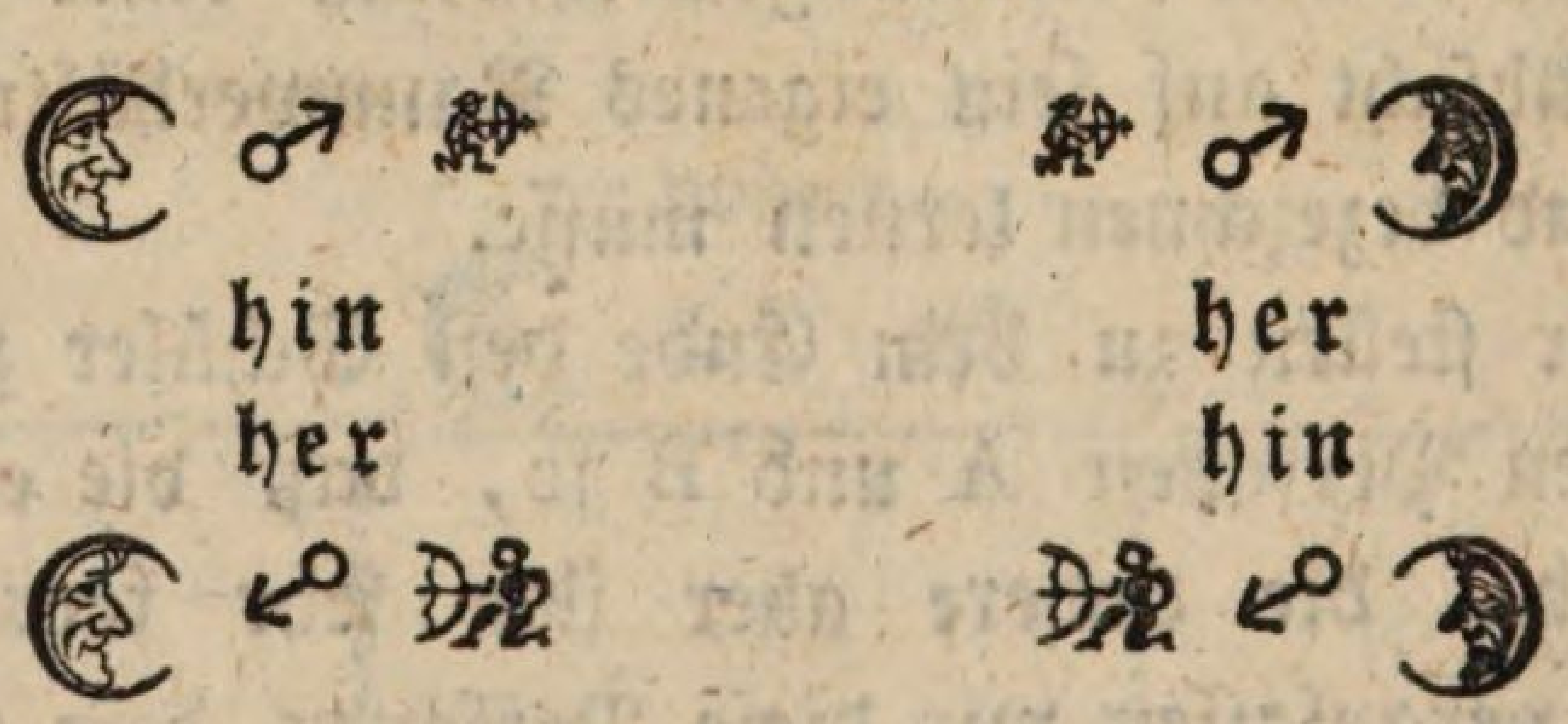
Wir stellen zu dem Ende den Schüler zwischen die beiden Personen A und B so, daß die eine ihm ganz nahe, die andere aber ihm sehr ferne steht. Hierauf veranlassen wir diese Personen, dem Schüler bald zu nahen, bald von ihm zu weichen, zeigen dabei dem Schüler durch Geberden, daß in beiden Fällen die Entfernung zwischen ihm und dem Ge-

henden stets wechselt, nämlich bald größer, bald kleiner wird, und suchen ihn zu bewegen, uns durch Hin- und Herwinken jedes Mal anzugeben, ob A oder B ihm naht oder entweicht.

Hat der Lehrer alsdann gefragt und der Schüler theilweise, d. h. noch nicht mit Angabe des Richtungsverhältnisses geantwortet, so daß ohngefähr Folgendes auf der Tafel steht:

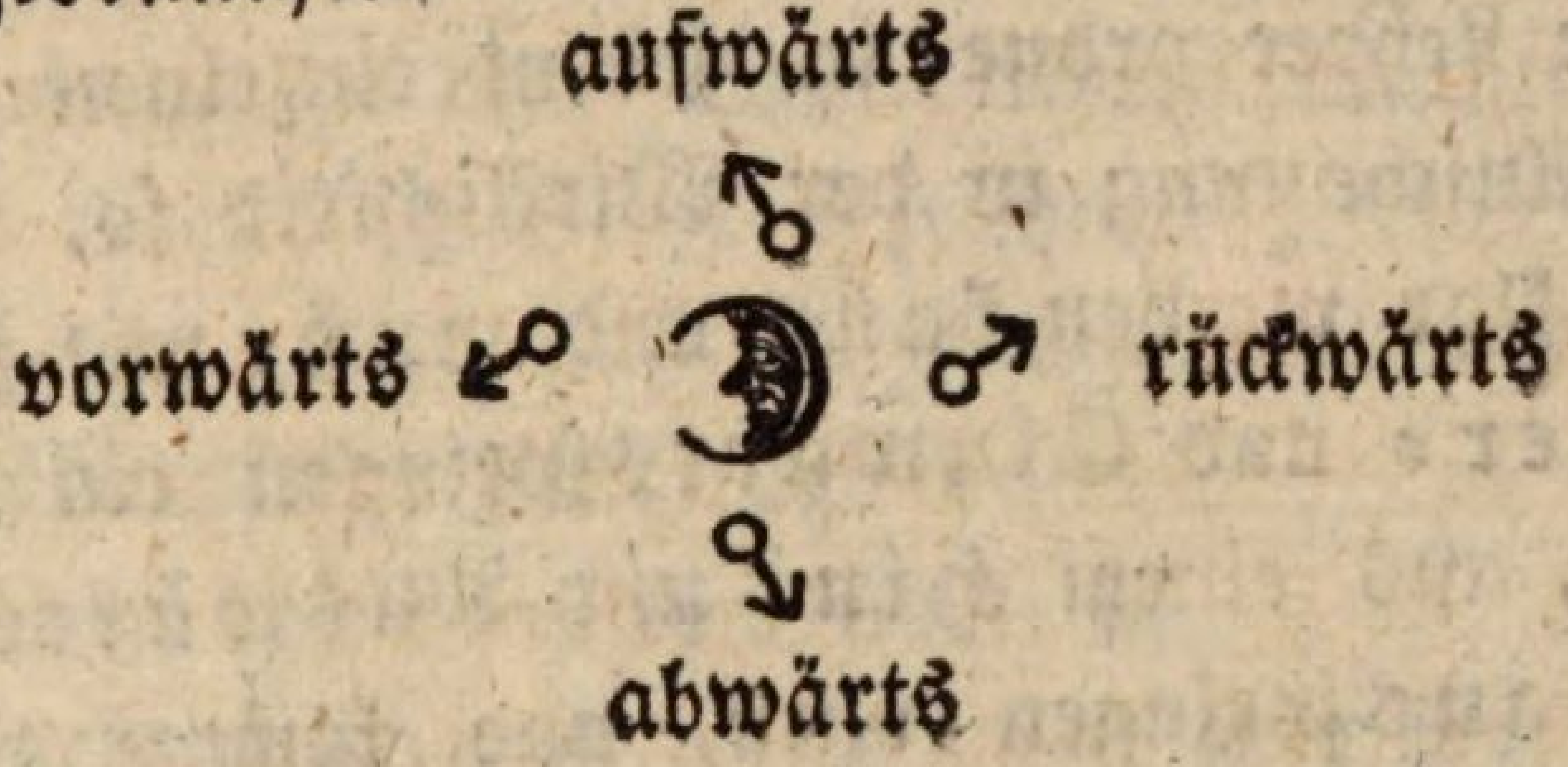
A geht wohin?	A hüpft wohin?
|	|
A geht ———.	A hüpft ———.
B geht wohin?	B springt wohin?
|	|
B geht ———.	B springt ——— rc.;

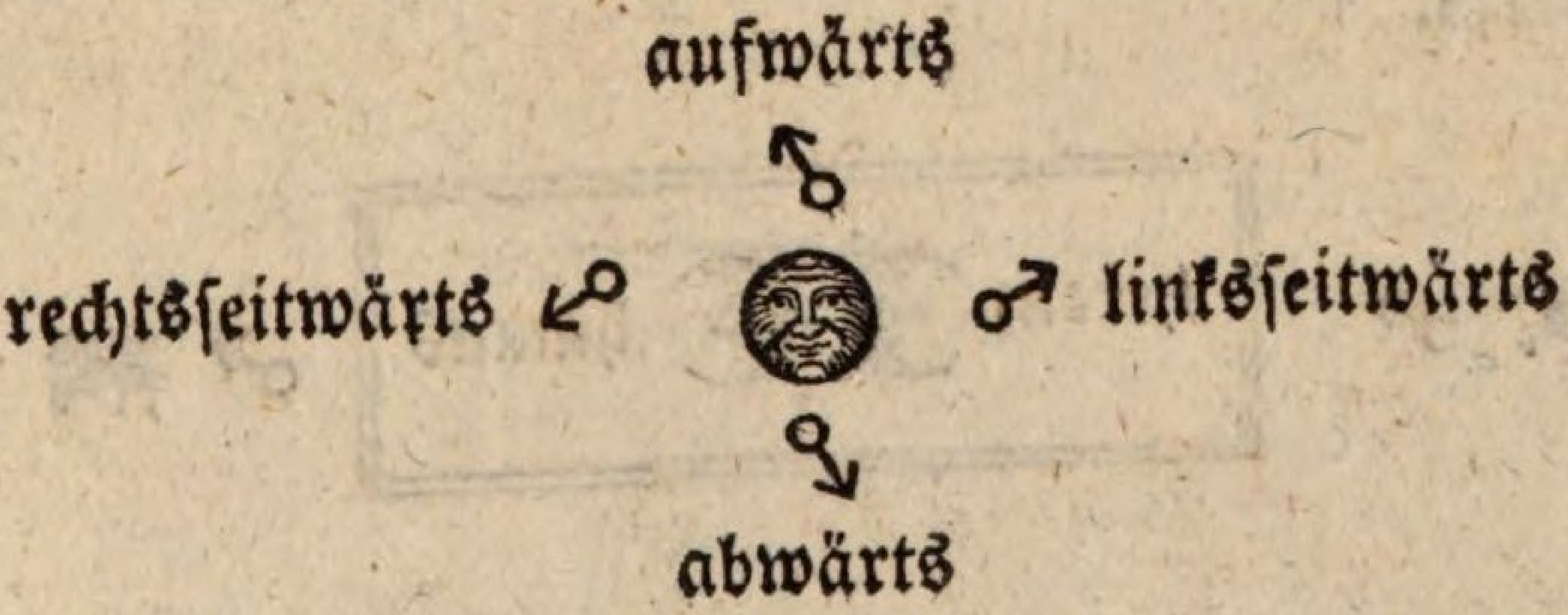
so wird der Lehrer wohl thun, vor den Augen des Schülers einen Pfeil abzuschießen, um damit den Pfeil (↘) als symbolisches Zeichen der Bewegung und Richtung für jeden weiteren Gebrauch vorzuführen, und dem Schüler durch folgende Figuren in dem Auffassen der Richtungsbezeichnung zu Hilfe zu kommen:



Nachdem hierauf der Schüler in der Wirklichkeit Personen oder Sachen in Bezug auf ihn selbst vor-, rück-, auf-, ab-, linksseit- und

rechtsseitwärts sich hat bewegen sehen, und der Lehrer vorzüglich darauf aufmerksam gemacht hat, daß das in Bewegung sich befindende Sein dabei von der Vorder=, Hinter=, Oben=, Unten=, linken oder rechten Seite des Schülers sich immer mehr entfernt, während es den Punkten immer mehr naht, welche ihm (dem Schüler) vorn, hinten, links, rechts, oben oder unten sind; so wird der Schüler mit Hilfe folgender Figuren gewiß bald die fraglichen Richtungsadverbien mit Sicherheit gebrauchen.

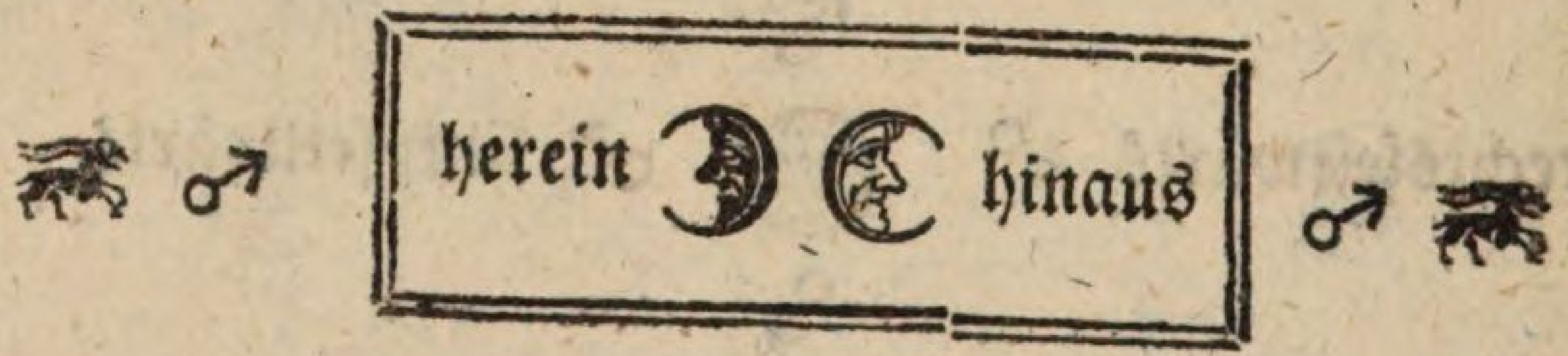




Ebenso wird der Schüler nach vorangegangener Anschauung in der Wirklichkeit leicht auch folgende Figur verstehen:

Es bleibt uns daher jetzt nur noch zu zeigen übrig, wie der Schüler mit der Bedeütung der Ausdrücke: herauf, hinauf ꝛc. bekannt zu machen sei; es sind darüber aber schon so viele Andeütungen gegeben, daß wir hierüber gewiß nur Folgendes bemerken dürfen, um völlig verstanden zu werden:

Der Lehrer ordne in jedem einzelnen Falle die aüßere Anschauung in der Wirklichkeit so, daß dem Schüler klar werden kann und muß, wie z. B. aus einem Her- und Einwärtsspringen ein Hereinspringen, aus einem Hin- und Auswärtsspringen ein Hinausspringen wird, und komme dabei dem Schüler mit solchen Figuren zu Hilfe, wie ich hier ein Beispiel zur Nachahmung für andere Fälle entwerfe.



Sind in solcher Weise die einfachen Adverbien des Orts und der Richtung zur Vorführung gekommen; so wird es dem Lehrer, falls er es schon jetzt für nothwendig hielte, ein Leichtes sein, die im ersten Theile unserer Unterredung erwähnten Zwischenlagen und Zwischenrichtungen nach vorangegangener Anschauung in der Wirklichkeit und mittels der leicht zu entwerfenden, in ähnlichen Beispielen schon vorliegenden Figuren zur Vorführung zu bringen.

Wir schließen daher unsern Vortrag mit der Erinnerung, daß dem Schüler, sobald er die raümliche Beziehung zu dem Sprechenden sprachlich an der richtigen Stelle im Satze bezeichnen gelernt hat, gelehrt werden müsse, daß die Frage in der Regel eine andere Wortfolge habe, und daß:

A steht wo? = wo steht A?

B geht wohin? = wohin geht B?

Fünfzehnter Vortrag.

Von der Zeitbeziehung.

Wie der denkende Mensch in Folge der, ihm innwohnenden Grundvorstellung von dem Raume jede angeschaute Thätigkeit unmittelbar in gewisse Beziehung zu seinem eigenen Raumverhältniß bringen muß, so ist er in Folge der, ihm ebenfalls innwohnenden Grundvorstellung von der Zeit getrieben, alle wahrgenommenen Thätigkeiten als in der Zeit auf einander oder hinter einander folgende, in seine eigene Anschauung fallende, oder ihr vorangehende oder nachfolgende Erscheinungen zu betrachten, und sie somit ihrem Zeitverhältniß nach mit seinem eigenen Zeitverhältniß in gewisse Beziehung zu bringen.

Es ist daher von jetzt an um so mehr an der Zeit, den Schüler mit der sprachlichen Bezeichnung des fraglichen Beziehungsverhältnisses bekannt zu machen, als derselbe bisher gewiß auf vielfache Weise in seinen mimischen Äußerungen schon gezeigt haben wird, daß er Das, was von ihm und Andern geschieht oder geschehen ist, gar wohl von dem zu unterscheiden wisse, was erst später geschehen wird.

Unsere desfallsige Unterredung wird sich aber auf folgende Punkte beschränken:

a) wie fäßt und bezeichnet der Sprechende das Zeitverhältniß der Thätigkeit in Bezug auf sich;

b) wie wird der Schüler am sichersten mit dieser Bezeichnungsweise vertraut; und

c) wie ist er endlich mit den, dem fraglichen Verhältniß sehr verwandten Beziehungsformen bekannt zu machen.

---

a.

Sprechen wir nun zunächst von der Auffassung und Bezeichnung des Zeitverhältnisses einer Thätigkeit; so muß vor Allem erinnert werden, daß wir jenes Verhältniß hier natürlich ebenfalls nur so weit betrachten, als es Beziehung auf den Sprechenden ist, und daß es erst später auch als Beziehung der Begriffe auf einander zur Sprache kommen wird.

Was nun aber die Beziehung einer Thätigkeit auf das Zeitverhältniß des Sprechenden betrifft; so ist bereits schon angedeütet, daß hier nur ein dreifaches Verhältniß statt finden könne.

a) Erfolgt nämlich eine Thätigkeit so, daß sie von dem Sprechenden dauernd angeschaut wird, Anschauung und Thätigkeit also gleichsam in Eins zusammen fallen; so ist jene Erscheinung dem Sprechenden gegenwärtig oder fällt in seine Gegenwart.

b) Ist dagegen eine Thätigkeit wirklich in die Gegenwart des Sprechenden gefallen und nun in ei-

ne andere übergegangen, während der Sprechende jene erste gleichsam in innerer Anschauung noch festhält; so ist jene erste Erscheinung für den Sprechenden vergangen, seiner Gegenwart vorangegangen, und liegt daher in der Vergangenheit des Sprechenden.

c) Ist endlich eine Thätigkeit für den Sprechenden an irgend einem Sein bereits gegenwärtig oder vergangen gewesen, und steht nun im Gedanken oder in der Wirklichkeit ein Sein vor ihm, welches zwar jene Thätigkeit noch nicht ausführt, aber doch bald ausführen wird, (in welchem Falle also der Sprechende die kommende Erscheinung gleichsam im Voraus schon als gegenwärtige anschaut;) so ist diese Erscheinung für ihn zukünftig, seiner Gegenwart nachfolgend, oder für ihn in der Zukunft liegend.

Fragen wir nun, wie die angegebenen Verhältnisse bezeichnet werden; so werden wir uns erinnern, daß dieß durch diejenigen Flexions- oder Konjugationsformen des Verbs geschieht, welche wir als besondere Zeitformen gebrauchen und von denen wir wissen, daß z. B. die Form

er blüh-et der Gegenwart,
er hat ge-blüh-et der Vergangenheit,
er wird blüh-en der Zukunft

entspricht.

Überdieß ist uns auch bekannt, daß wir noch besondere Formen, nämlich gewisse Zeitadverbien zu genauerer Bezeichnung des Zeitverhältnisses einer Thätigkeit in Absicht auf den Sprechenden namentlich

lich dann gebrauchen, wenn wir die Gegenwart selbst näher bestimmen oder die zwischen Vergangenheit und Zukunft und der Gegenwart liegenden Zeiträume in ihrer größeren oder geringeren Ausdehnung näher bezeichnen wollen.

In dieser Hinsicht aber ist Ihnen bekannt, daß: jetzt, nun, noch, eben rc. der Gegenwart, jetzt nicht mehr, vorher, ehedem, neülich, jüngst rc. zur Bestimmung der Vergangenheit, und jetzt noch nicht, bald, sogleich, nachher rc. zur Bestimmung der Zukunft gebraucht werden; wobei Sie ohne besondere Erinnerung sich vergegenwärtigen werden, daß manche dieser Adverbien zugleich auch die besondern Zeitformen des Verbs erfordern, während neben einigen andern dieser Adverbien das Verb in allen drei Zeitformen unverändert gebraucht werden kann.

Warum wir aber besonders auf diesen letztern Umstand aufmerksam machen mußten, wird sich zeigen, wenn wir nun untersuchen, wie der Schüler mit der eben angeführten Bezeichnung bekannt zu machen ist.

b.

Wenn Sie nämlich bedenken, daß der Ausdruck der prädikativen Beziehung zugleich auch der Ausdruck der Zeitbeziehung für die Gegenwart des Sprechenden ist, der Taubstumme aber in einer sprachlichen Form nicht zugleich zwei Beziehungen auffassen kann, und nicht unsere entfernteste Absicht sein konn-

te, bei jener Gelegenheit auch die Zeitbeziehung für Gegenwart mit auffassen zu lassen; so wird Ihnen um so mehr einleüchten, daß bei der ersten Vorführung der Zeitbeziehungsformen nicht diejenige Form zur Anschauung gebracht werden kann, welche durch die bloße Flexion des Verbs ausgedrückt wird, als Sie die Nothwendigkeit einsehen werden, daß dem Schüler für den Anfang für jede besondere, bis jetzt noch fremde Beziehung im Satze auch eine besondere Bezeichnung erscheine.

Indem wir daher eine Thätigkeit als eine in die Gegenwart des Sprechenden fallende auffassen und bezeichnen lassen wollen, fügen wir dem Satze anfangs das „jetzt" als Zeitbeziehungsbezeichnung, an.

Analog dieser Bezeichnung wählen wir als Ausdrücke für die Vergangenheit und Zukunft diejenigen Adverbien, welche uns gestatten, die anfangs gebrauchte Form des Verbs auch in den genannten Zeiten anzuwenden, und lassen demnach die Vergangenheit durch „jetzt nicht mehr" und die Zukunft durch „jetzt noch nicht" vorlaüfig bezeichnen, weil wir den Schüler zu verwirren, befürchten, wenn wir ihm die Zeitbeziehung und die dadurch bedingte Flexion des Verbs zu gleicher Zeit zur Anschauung bringen wollten.

Um nun den Schüler mit der gegebenen Bezeichnung des Zeitverhältnisses bekannt zu machen, hat der Lehrer anfangs nur solche Thätigkeiten von Personen ausführen zu lassen, welche in der Gegenwart andauernd angeschaut, in ihrer Vergangenheit noch

als geschehen bemerkt, und als in der Zukunft erfolgend vorausgesetzt werden können.

Demnach stelle der Lehrer z. B. die drei Personen A., B., C. vor den Schüler, gebe jeder derselben eine Flasche mit Wasser und ein leeres Glas in die Hand, fordere nun alle drei auf, sich einzuschenken und zu trinken, und veranlasse den Schüler, zu schreiben und zu sprechen:

A. trinkt ——.
B. trinkt ——.
C. trinkt ——.

Hat der Lehrer die Sätze, wie hier geschehen, durch einen Strich verlängert und dadurch den Schüler schon im Voraus darauf aufmerksam gemacht, daß in den fraglichen Sätzen noch Etwas auszudrücken sei; so veranlasse er die Personen, auf's Neüe abwechselnd zu trinken, weise nun auf jene Sätze und auf die trinkende oder nicht trinkende Person, und lasse dabei vom Schüler angeben, ob der Satz der Wirklichkeit entspreche oder nicht. Gibt der Schüler hierbei sein Urtheil durch einfaches Kopfnicken oder Kopfschütteln zu erkennen; so begleite der Lehrer jenes bejahende Kopfnicken des Schülers mit einer gewissen Geberde, und suche den Schüler dahin zu bringen, daß auch er seine Bejahung mit diesem besondern mimischen Zeichen erweitere. Er thut dieß, indem er mit beiden Händen von den anschauenden Augen auf die angeschaute Thätigkeit hinweist und dann rasch mit beiden Händen etwas abwärts gegen den Fußbo-

den fährt, als wolle er damit gleichsam das thätige Sein in seiner jetzigen Thätigkeit fest halten.

Hat der Schüler dieses Geberdenzeichen, das sich leichter und natürlicher machen, als beschreiben läßt, mehrmals angewendet; so lehre man ihn, daß er statt dieses Zeichens das Wort „jetzt" dem Satze anfügen müsse.

Sind auf diese Art die Sätze:

A. trinkt jetzt,

B. trinkt jetzt,

C. trinkt jetzt,

entstanden; so ordne der Lehrer die Anschauung so, daß z. B. der, in der Mitte stehende B. recht langsam und andauernd sein Glas leert, während C. sein Glas schnell ausgetrunken hat, A. aber sein Glas ganz langsam füllt und später erst zum Munde führt, ohne jedoch schon zu trinken.

Der Lehrer weise auf B und den zweiten Satz und frage, ob er der Wirklichkeit entspreche; und während B. forttrinkt, weise er auf die Sätze A. ꝛc. und C. ꝛc.

Hat der Schüler im ersten Falle mit einfachem Kopfnicken bejaht, in beiden letztern Fällen aber mit einfachem Kopfschütteln verneint; so mache der Lehrer bei C das mimische Zeichen für jetzt, schüttle mit dem Kopfe und mache mit beiden, gegen den Rücken gehobenen Händen ebenfalls das Zeichen der Verneinung durch Hin- und Herdrehen derselben, damit die Thätigkeit als eine gleichsam schon im Rücken liegende zu bezeichnen.

Bei

Bei A dagegen mache er zwar auch das Zeichen für jetzt, und das der Verneinung mit Kopf und Händen, bewege aber diese letzteren mehr vorwärts, damit die Thätigkeit gleichsam als eine, noch in der Ferne liegende zu bezeichnen.

Hat der Lehrer mit der äußern Anschauung so gewechselt, daß die eben beschriebenen Geberdenzeichen für Vergangenheit und Zukunft bei den sämmtlichen Personen und bei verschiedenen, als vergangen oder künftig leicht wahrnehmbaren Thätigkeiten angewandt wurden; so lehre man, daß man für diese Zeichen die Formen: jetzt nicht mehr und jetzt noch nicht gebraucht.

Der Lehre lasse nun fleißig die schriftlichen und mündlichen Fragen, wie z. B.:

was thut A jetzt?
was thut B jetzt nicht mehr?
was thut C jetzt noch nicht?
wer trinkt jetzt?
wer schnupft jetzt nicht mehr?
wer sitzt jetzt noch nicht? ꝛc.

vom Schüler richtig beantworten und lehre dann, daß

A schnupft jetzt nicht mehr =
A hat ge-schnupf-t.
A schnupft jetzt noch nicht =
A wird schnupf-en ꝛc.

Ebenso lehre er, daß

was thut A jetzt nicht mehr? =
was hat A gethan?

was thut A jetzt noch nicht? =
was wird A thun?
wer schnupft jetzt nicht mehr? =
wer hat ge-schnupf-t?
wer schnupft jetzt noch nicht? =
wer wird schnupf-en?

Ohne besondere Erinnerung würde es sich von selbst verstehen, daß hier vielfache Übung nöthig ist, und daß Abweichungen in der Flexion des Verbs und im Gebrauch des Hilfsverbs gelegenheitlich gelehrt und eingeübt werden müssen.

Sprechen doch auch Vollsinnige zuweilen als Kinder und selbst oft noch als Erwachsene:
gesitzt statt gesessen,
gebrecht statt gebrochen,
gestecht statt gestochen ꝛc.;
warum sollte der Taubstumme anfangs nicht dieselben und ähnliche Fehler machen dürfen?

Der Lehrer lasse daher immer den Schüler selbst die Zeitformen des Verbs nach den ersten Mustern regelmäßiger Konjugationen bilden, lehre erst dann die Abweichung in der Grundsilbe und komme dem Schüler dadurch zu Hilfe, daß er die regelmäßigen Verben, die mit haben oder sein konjugirt werden, so zusammen stellt, wie er die unregelmäßigen Verben nach und nach in ihren verschiedenen Formen zur Vorführung und Anwendung bringt.

Hat endlich der Schüler eine gewisse Fertigkeit in der Beantwortung der Fragen:

was hat A gethan?

was wird A thun? ꝛc.

erlangt; so ordne der Lehrer die aüßere Anschauung so, daß z. B. nach und nach folgende Sätze auf die Tafel zu stehen kommen:

1) A hat gefüllt.

2) A hat getrunken.

3) A hat gelacht.

4) A hat gehustet ꝛc.

In engster Beziehung auf die Sätze stelle nun der Lehrer folgende Fragen:

1) was hat A eben gethan?

2) was hat A vorher gethan?

3) was hat A früher gethan?

4) was hat A längst gethan? ꝛc.

Zeigt der Lehrer auf diese 4 Fragesätze und namentlich auf die, bereits noch fremden Zeitadverbien, und weist er zugleich auch auf die 4 Antworten des Schülers so hin, daß er dabei demselben zu erkennen gibt, wie

Frage 1 der Antwort 4.

—— 2 „ „ 3.

—— 3 „ „ 2.

—— 4 „ „ 1.

entspricht; so wird es nicht fehlen, daß der Schüler eben als Zeichen der kürzesten, längst aber als Zeichen der längsten Vergangenheit sogleich erkennt und seine Antworten durch die passenden Adverbien alsbald erweitert.

Auf ähnliche Weise lehre man zukünftige Thätigkeiten näher bestimmen. Der Lehrer dürfte am zweckmäßigsten verfahren, wenn er z. B. einer Person vor den Augen des Schülers ohngefähr das vormacht, was folgende, vom Schüler sogleich zu bildende Sätze enthalten:

1) Du (der Lehrer) öffnest (eine gepropfte Flasche)
2) Du (= =) füllest (ein leeres Glas)
3) Du (= =) pfropfest (eine offne Flasche)
4) Du (= =) leerest (ein volles Glas.)

Ist dieß geschehen, so bekommt jene Person die Flasche mit dem Auftrage in die Hand, das vom Lehrer Geschehene nun ebenfalls zu thun.

Ehe dieß aber ausgeführt wird, schreibt der Lehrer folgende Fragen an:

1) was wird A sogleich thun?
2) was wird A nachher thun?
3) was wird A später thun?
4) was wird A zuletzt thun?

Weiset nun der Lehrer darauf hin, daß in diesem Falle:

1) sogleich auf öffnen in 1)
2) nachher auf füllen in 2)
3) später auf pfropfen in 3)
4) zuletzt auf leeren in 4)

sich beziehe; so wird es auch hier nicht fehlen, daß der Schüler das sogleich als Zeichen der nächsten, und zuletzt als Zeichen der spätesten Zukunft erkennt und folgende oder ähnliche Sätze als Antworten gibt:

A wird *sogleich* öffnen,
A wird *nachher* füllen,
A wird *später* pfropfen,
A wird *zuletzt* leeren rc.

Fest überzeügt, daß jede weitere Erinnerung in Bezug auf die Vorführung der noch übrigen hierher gehörigen Zeitadverbien Sie langweilen würde, eilen wir zum Schlusse unserer Unterredung.

e.

Hier aber haben wir noch anzugeben, wie der Schüler mit den, der Zeitbeziehung sehr verwandten Beziehungsformen bekannt zu machen ist.

Wir glauben nämlich, nicht sehr zu irren, wenn wir das Größenverhältniß der Thätigkeit in Beziehung auf den Sprechenden insofern verwandt mit der Zeitbeziehung betrachten, als wir in jenem Verhältnisse *Intensität* und *Frequenz* unterscheiden, unter *Frequenz* aber nichts Anderes verstehen können, als die Wiederholung einer und derselben Thätigkeit.

Da nun die, durch die Wiederkehr einer Thätigtigkeit erlangte Vorstellung offenbar nur auf der Grundvorstellung von der Zeit überhaupt beruhen kann; so handeln wir hier von der fraglichen Beziehungsform um so besser jetzt, als wir das Intensitätsverhältniß ohnedieß erst viel später zur Vorführung bringen können.

Was nun die Bezeichnung der Frequenz einer Thätigkeit betrifft; so ist Ihnen bekannt, daß die Wiederkehr einer Erscheinung entweder ganz bestimmt mittels der sogenannten Wiederholungszahlen: einmal, zweimal, hundertmal ꝛc., oder nur beilaüfig mittels der Adverbien: manchmal, selten, oft, abermal ꝛc. ausgedrückt wird.

Das aber haben Sie vielleicht noch nicht so scharf in's Auge gefaßt, daß die Sprache ganz eigne Formen hat, um einen, der Frequenz nach bestimmten Begriff sammt der Beziehungsform durch ein einziges Begriffswort auszudrücken.

Wenn wir daher hier daran erinnern, daß die folgenden Adjektiven nur Ausdrücke für die nebenstehenden bezogenen Begriffe sind, daß nämlich

geschwätzig = schwätzt oft,
lügenhaft = lügt immer,
blind = sieht nie ꝛc.;

so haben Sie nun einen Grund mehr, warum wir die Vorführung der Adjektiven bisher so weit hinaus geschoben haben.

Was die Vorführung der, in Rede stehenden Beziehungsformen betrifft; so kommt auch hier Alles darauf an, daß der Lehrer die aüßere Anschauung gehörig zu ordnen wisse.

Wählen Sie daher zunächst nur solche Thätigkeiten, deren Anfang und Ende wohl unterschieden werden kann, welche von kurzer Dauer sind und daher in verschiedenen Zeitraümen verschiedene Male wiederholt werden können.

Fordern Sie hierauf mehrere Personen auf, zu niesen, husten, trinken, klopfen ꝛc. und lassen Sie sodann vom Schüler diese Anschauungen bezeichnen.

Haben Sie des Schülers Sätze durch einen Strich verlängert und über jeden Strich die Frage ohngefähr auf folgende Weise gesetzt,

A klopft wie oft? oder B klopft wie viel mal?

| |

A klopft ——— ——— ꝛc.;

so machen Sie darauf aufmerksam, daß zwar A und B klopft, daß aber bei diesen gleichen Sätzen doch verschiedene Anschauungen statt fänden, daß — wenn man bei jedem Klopfer einen Finger aufhöbe — man z. B. bei A nur 2, bei B aber 5 Finger aufheben müßte.

Hat der Schüler nun durch 3, 6, 8 ꝛc. aufgehobene Finger angegeben, daß z. B. 3, 6, 8 ꝛc. mal geklopft, gehustet worden ꝛc. ist; so wird der Schüler aufmerksam gemacht, daß man für dieses Geberdenzeichen einen wörtlichen Ausdruck setzen müsse.

Zeigt der Schüler sich geneigt, das treffende Zahlwort an die Stelle des wagrechten Striches zu setzen; so hat der Lehrer nur zu zeigen, daß das bloße Zahlwort wohl dem „wie viel" entspricht, das „mal" aber noch angefügt werden müsse, um die Anschauung richtig zu bezeichnen, da ein großer Unterschied in den Anschauungen liegt:

A trinkt drei mal (an einer Maas)

A trinkt drei (Maas auf ein mal) ꝛc.

Hat der Schüler auf diese Art die Wiederkehr einer Thätigkeit bestimmt bezeichnen gelernt; so muß ihm — auf eine, schon im fünfzehnten Vortrage angedeütete Weise — beigebracht werden, daß z. B.

10 mal 20 mal 60 mal ꝛc.	geklopft =	viel mal oft mehr mal ꝛc.	geklopft,

während

1 mal 2 mal 6 mal ꝛc.	geklopft =	einigemal selten manchmal ꝛc.	geklopft,

wenn man 1, 2, 6 mal vergleicht mit 10, 20, 60 mal: wobei dem Schüler überdieß durch Beispiele gezeigt werden muß, daß man diese zweite Bezeichnung der Frequenz einer Thätigkeit überhaupt nur da gebraucht, wo eine genaue Bestimmung unmöglich oder unnöthig ist.

Haben Sie alsdann die Anschauung auch so geordnet, daß der Schüler Thätigkeiten in der Gegenwart, Vergangenheit und Zukunft ausgedrückt und ihre Wiederkehr dabei bezeichnet hat; so wird derselbe bald erfassen:

A lacht jetzt A hat oft gelacht A wird oft lachen	= A lacht immer.
B weint jetzt nicht B hat noch nicht geweint B wird nicht weinen	= B weint nie. (nicht immer.)

Indem ich schließlich nun daran erinnere, daß die oben erwähnten adjektivischen Formen hier noch nicht zur Vorführung sich eignen, muß ich Sie noch darauf aufmerksam machen, daß nach der Belehrung über das „Wie viel mal" einer Thätigkeit im Rechnenunterricht nun auch das „Mehr mal nehmen" einer Zahl und das „Mehr mal enthalten sein" einer Größe in einer andern gelehrt, also Multipliziren und Dividiren geübt werden kann.

Sechzehnter Vortrag.

Von der ergänzenden Beziehung.

Nachdem der taubstumme Sprachschüler Seins- und Thätigkeitsbegriffe in ihren verschiedenen Beziehungen zu dem Sprechenden aufgefaßt und diese manchfachen Beziehungsformen sprachlich bezeichnen gelernt hat, setzen wir die, mit der Vorführung der prädikativen Beziehung bereits begonnene Lehre über die Beziehung der Begriffe auf einander von jetzt an fort, indem wir die verschiedenen Beziehungen des Seinsbegriffes auf den Thätigkeitsbegriff nach und nach zur Anschauung und sprachlichen Bezeichnung bringen.

Unter diesen Beziehungen aber führen wir zunächst diejenige vor, welche wir die ergänzende genannt haben, und untersuchen deßhalb:

a) was hat der Taubstummensprachlehrer von der Ergänzung des Thätigkeitsbegriffes durch Seinsbegriffe überhaupt zu wissen;

b) wie ist der taubstumme Sprachschüler mit der Beziehungsform des Akkusatives bekannt zu machen; und

c) was ist über die Vorführung der übrigen ergänzenden Beziehungsformen zu bemerken?

a.

Ehe wir nun zur Beantwortung unserer ersten Frage schreiten, müssen wir daran erinnern, daß wir aus mancherlei Gründen bisher nur solche Erscheinungen der Sinnendinge zur Anschauung und sprachlichen Bezeichnung brachten, welche wir als wirkliche Thätigkeiten aufzufassen, gewohnt sind und daher stets durch das Verb bezeichnet finden, und daß wir aus denselben Gründen auch für die nächsten Übungen nur das Verb als Ausdruck des Prädikates gebrauchen.

Wenn wir daher in Folgendem von der Ergänzung des Thätigkeitsbegriffes sprechen werden; so kann dieß nur auf diejenigen Fälle sich erstrecken, in denen das Verb einer solchen Ergänzung bedarf, während wir von der Ergänzung der, durch das Adjektiv ausgedrückten Thätigkeit natürlich erst dann handeln können, wenn wir auch Adjektive zur Vorführung gebracht haben werden.

Um nun hinsichtlich der Ergänzung des Verbs durch Seinsbegriffe die richtige Ansicht zu gewinnen, hat sich der Taubstummensprachlehrer vorzüglich Folgendes zu vergegenwärtigen:

Alle äußern Erscheinungen der Sinnendinge oder alle sinnlich wahrnehmbaren Thätigkeiten — und von diesen nur kann bis jetzt die Rede sein — lassen sich nach einem zweifachen Gesichtspunkte betrachten.

Betrachten wir nämlich eine Thätigkeit als Erscheinung der, in dem Wesen des Dinges selbst begründeten oder im Verhältniß eines Seins zu andern

Dingen sich äußernden Kräfte so, wie dadurch in unsern Sinnen eine gewisse Veränderung bewirkt und überhaupt die Vorstellung von einer gewissen Thätigkeit in uns erweckt wird; nehmen dabei aber nicht darauf Rücksicht, ob durch jene Thätigkeit zugleich auch in dem Zustand eines andern Dinges oder in dem Verhältniß desselben zu uns oder andern Dingen Etwas geändert wird: so betrachten wir jene Thätigkeit als eine subjektive, auf das Subjekt allein beschränkte, und nennen das Verb, als Ausdruck dieser Thätigkeit, ein subjektives, wie z. B. weinen, spielen, scheinen, leuchten rc., welche Verben den Thätigkeitsbegriff an sich schon so bestimmt ausdrücken, daß keine weitere Bestimmung zum völligen Verständniß der Aussage nöthig ist.

Nehmen wir dagegen beim Anschauen einer Thätigkeit zugleich darauf Rücksicht, ob durch dieselbe in dem Zustand eines Dinges oder in dem Verhältniß desselben zu andern Dingen Etwas geändert wird; nehmen wir also die Vorstellung der Richtung nach oder von einem Sein, welches nicht Subjekt der Thätigkeit, also Objekt ist, in den Begriff der Thätigkeit auf; so betrachten wir die Thätigkeit als eine objektive, und nennen das Verb, als Ausdruck derselben, ein objektives, welches jene Richtung nach oder von einem Objekt nun dergestalt in sich aufgenommen, daß es selbst die Anschauung nie ganz bestimmt bezeichnet, wenn ein Sein (das Objekt) nicht zugleich neben demselben genannt wird.

Nehmen wir nun an, daß in solchen Fällen das objektive Verb die Anschauung nicht ganz vollständig bezeichnet, also erst eines zweiten Begriffes bedarf, um ganz verstanden zu werden, daß es also gleichsam erst ergänzt werden muß: so besteht die ergänzende Beziehung offenbar darin, daß wir die Richtung der objektiven Thätigkeit nach oder von einem andern Sein uns vergegenwärtigen, und dabei jenes Sein besonders in's Auge fassen, welches eben als Objekt der Thätigkeit erscheint.

Den Taubstummen mit der ergänzenden Beziehung bekannt machen, kann demnach nichts anderes heißen: als ihn aufmerksam machen, wie mancher Thätigkeitsbegriff die mehrerwähnte Richtung nach oder von einem Sein (Objekt) in sich aufnimmt, ihm sodann zeigen, daß dieses Sein im Satze besonders genannt werden muß, wenn die Aussage vollständig sein soll, und ihn endlich lehren, wie man durch besondere Gestaltung des Seinsbegriffes (oder seines Vertreters, des Pronoms) zugleich auch angeben kann, in welchem Ergänzungsverhältniß das Sein gedacht werden muß.

In dieser letztern Hinsicht nun hat sich der Taubstummensprachlehrer besonders klar zu machen, daß die Ergänzung der objektiven Thätigkeit nicht in allen Fällen auf ein und dieselbe Weise gedacht werden kann, daß vielmehr der Seinsbegriff als Ergänzung in verschiedenen Beziehungsverhältnissen gedacht werden muß.

Solcher Beziehungsformen aber unterscheiden wir vier, und es sind unter ihnen alle Verhältnisse der ergänzenden Beziehung begriffen.

Wir führen sie nach Becker unter folgenden Benennungen auf:

a) Beziehungsform des Akkusativs,
b) " " " Dativs,
c) " " " Genitivs,
d) " " " Faktitivs,

und merken uns hierüber Folgendes:

a) Die Beziehungsform des Akkusativs begreift diejenigen ergänzenden Beziehungen der Richtung wohin, bei denen das Objekt als leidendes Sein (als Sache) gedacht wird, und man erkennt dieses leidende Objekt namentlich daran, daß es bei der passiven Form des Verbs zum Subjekte wird.

Diejenigen Verben, welche die Beziehungsform des Akkusatives erfordern, nennt man ins Besondere transitiv, und erkennt diese eben daran, daß sie einen Akkusativ regieren.

Eine besondere Art dieser transitiven Verben sind die kausativen (fällen, hängen rc.), welche eine Thätigkeit ausdrücken, durch welche das Objekt in die, durch das Wurzelverb ausgedrückte Thätigkeit (fallen, hangen rc.) versetzt wird.

b) Die Beziehungsform des Dativs begreift diejenigen Verhältnisse, in denen das Objekt nicht allein als leidendes, und das Subjekt nicht allein als thätiges Sein erscheint, sondern in denen vielmehr Subjekt und Objekt zugleich in wech-

selseitiger Thätigkeit gedacht werden, wie z. B. in den Sätzen: der Herr befiehlt dem Knecht, (welcher gehorcht.) Der Knecht gehorcht dem Herrn, (welcher befiehlt.) Er gibt dem Kinde, (das nimmt.) Er antwortet dem Manne, (der fragt) ꝛc.

Als Verhältnisse solcher wechselseitigen Thätigkeit betrachtet man insbesondere die Verhältnisse der Ähnlichkeit, Gleichheit, Nähe, Ferne, Gemeinschaft, Verbindung ꝛc., und nennt diejenigen Verben, welche die Beziehungsform des Dativs erfordern, intransitive, wie z. B. gehorchen, folgen, drohen ꝛc.

c) Unter der Beziehungsform des Genitivs sind im Allgemeinen diejenigen ergänzenden Verhältnisse begriffen, welche als Einwirkungen eines, als Sache gedachten Objektes auf jene Thätigkeit dargestellt werden, unter denen man im Besondern

1) die realen Verhältnisse des Besitzes, Mangels, Erlangens, Verlierens ꝛc.;
2) die moralischen Verhältnisse des Begehrens, Verabscheuens und der Einwirkung auf das geistige Empfindungsvermögen;
3) die logischen Verhältnisse des Wahrnehmens, Erinnerns und Erkennens ꝛc.

unterscheidet.

Die Verben, welche die Beziehungsform des Genitivs erfordern, sind theils intransitiv, theils reflexiv, theils transitiv.

Überdieß ist noch zu bemerken, däß viele unter dieser Beziehungsform begriffene Verhältnisse durch Präpositionen bezeichnet werden.

d) Die Beziehungsform des Faktitivs begreift diejenigen ergänzenden Beziehungen der Richtung wohin, bei denen das Objekt als Wirkung gedacht wird, und es ist dabei nur zu bemerken, daß die deütsche Sprache für diese Beziehungsform nicht eben so, wie für die andern Formen, einen besondern Kasus hat, sondern sie durch besondere Formen des Objektivs (oder des Ausdruckes für das Objekt) bezeichnet.

Man unterscheidet in dieser Beziehungsform drei Arten, nämlich:

1) das Verhältniß einer realen Wirkung, d. h. das, wozu Etwas wird oder gemacht wird, z. B. Das Eis wird zu Wasser ꝛc.;
2) das Verhältniß einer moralischen Wirkung, d. h. einer Wirkung, die nur gewollt wird, z. B. Ich rathe zum Frieden ꝛc.;
3) das Verhältniß der logischen Wirkung, d. h. dessen, wofür Etwas erkannt, gehalten oder ausgegeben wird, z. B. Er hält ihn für einen Dieb ꝛc.

Nach diesen allgemeinen Bemerkungen über die Ergänzung des Thätigkeitsbegriffes durch Seinsbegriffe handeln wir zunächst von der Beziehungsform des Akkusativs, weil wir glauben, daß dieselbe besser, als jede andere Form, zur ersten Vorführung der ergänzenden Beziehung sich eignet.

b.

Um den Schüler mit der Beziehungsform des Akkusatives bekannt zu machen, müssen wir natürlich vorerst solche objektive Thätigkeiten und Verben zur Vorführung bringen, deren Objekt als Sache oder als leidendes Objekt gedacht wird.

Ist nun die Anzahl dieser Thätigkeiten und der entsprechenden Verben auch noch so groß, und hat der Lehrer daher hierin auch eine ziemliche Auswahl; so ist es für die Vorführung der fraglichen Beziehungsform doch keineswegs gleichgiltig, welche Thätigkeiten zuerst zur Anschauung gebracht werden.

Die Praxis hat uns vielmehr gelehrt, daß es am gerathensten sei, vorerst nur solche Thätigkeiten sprachlich bezeichnen und ergänzen zu lassen, welche von Personen ausgeführt werden und Personen zum Objekte haben, so daß also eine Person bald Subjekt, bald Objekt der Thätigkeit sein kann.

Wählen wir demnach zur ersten Vorführung die Thätigkeiten schieben, ziehen, führen, tragen ꝛc.; so ordnen wir die aüßere Anschauung zuerst so, daß z. B. einige Paar Personen vor den Augen des Schülers gehen, stehen ꝛc. und der Schüler die bekannten Thätigkeiten dieser bekannten (oder erst bei dieser Gelegenheit kennen gelernten) Personen sprachlich auf bereits geübte Weise bezeichnet.

Hierauf stellen wir z. B. die Personen X, Y und Z an gewisse Plätze, fordern sie auf, ihren Platz mit einigem Widerstand gegen einwirkende oder verdrän-

gende Kräfte zu behaupten, während wir die Personen A, B und C veranlassen, auf die Personen X, Y und Z langsam loszugehen und sie durch schieben, ziehen, führen, tragen rc. von ihren Plätzen zu verdrängen, und lassen nun, bevor dieses Verdrängen (die objektive Thätigkeit) eintritt, die subjektiven Thätigkeiten wiederholt bezeichnen.

So bald aber A, B und C auf X, Y und Z einwirken, weisen wir darauf hin, daß die Thätigkeit (stehen) der letztern Personen nun eine andere (gehen) wird, und daß — wenn gleich X, Y und Z noch gehen — ihr Gehen doch jetzt eine andere Thätigkeit ist.

Haben wir hierauf die Anschauung umgekehrt, (die Objekte X, Y und Z zu Subjekten, die Subjekte A, B und C zu Objekten gemacht), und hat der Schüler dabei die bekannten subjektiven Thätigkeiten (schieben, ziehen, tragen, führen rc.) aber mimisch bezeichnet; so geben wir endlich die sprachlichen Ausdrücke der objektiven Thätigkeiten, und lassen nun die verschiedenen Anschauungen ohngefähr auf folgende Weise ausdrücken:

A geht.	A steht.
X steht.	X geht.
X geht.	X schiebt.
A schiebt.	A geht.

Hierauf ordnen wir die Anschauung so, daß ein und dasselbe Subjekt bald diese, bald jene Person zum Objekt seiner Thätigkeit, oder ein und dieselbe Person, als Subjekt, ein und dieselbe Person als Objekt ver-

schiedener Thätigkeiten hat, lassen die Anschauung abermals sprachlich bezeichnen, fügen den Sätzen einen wagrechten Strich an, und weisen nun darauf hin, daß z. B. die Sätze:

A schiebt — (X)　　A schiebt — (X)
A schiebt — (Y)　　A führt — (X)
A schiebt — (Z)　　A zieht — (X)

die Anschauung nicht vollständig bezeichnen, und daß daher an die Stelle des Striches der treffende Personenname (wie hier oben schon im Voraus angedeütet wurde) gesetzt werden müsse.

Um dieß noch deütlicher zu machen, stelle der Lehrer, wie in andern Fällen, die Frage über den unvollständigen Satz, und zeige ohngefähr auf folgende Weise, nämlich so:

A schiebt wen?
　　　　|
A schiebt — (X)

wer schiebt X?
　|
(A) — schiebt X?

wer schiebt wen?
　|　　　|
(A) — schiebt —. (X) rc.

wie dem wer? das thätige, und dem wen? das leidende Sein entspricht.

Nun aber kehre der Lehrer seine Frage um, und zeige:

A schiebt wen? = wen schiebt A?

X schiebt wer? = wer schiebt X?

wer schiebt wen? = wen schiebt wer? ꝛc.,

und daß daher auch die Sätze:

A schiebt X und X schiebt A ꝛc.

ein und dieselbe Anschauung bezeichnen können, je nachdem man das A oder X dem wen? oder wer? entsprechend denkt.

Zeigt hierauf der Lehrer, daß in den Sätzen:

A schiebt X.

X schiebt A ꝛc.,

ohne die dabei stehende Frage, nicht mit Bestimmtheit erkannt werden kann, was Subjekt oder Objekt, Thätiges oder Leidendes ist; so wird es der Schüler bald einsehen, wie gut und nothwendig es sei, jedem Namen noch ein besonderes Zeichen für Thätigsein und Leidendsein anzufügen. Er wird dieses Zeichen auch bald richtig gebrauchen, wenn der Lehrer zeigt, wie dem wer? das der und dem wen? das den entspreche, und daß daher den und der dem Namen der Person vorangestellt werden müsse, je nachdem dieser Name auf die Frage wen? oder wer? gesetzt worden ist.

Mit diesen Andeütungen nun glaube ich, Sie in den Stand gesetzt zu haben, den Taubstummen mit der Beziehungsform des Akkusativs ohne besondere Schwierigkeit vertraut zu machen.

Lassen Sie mich daher nur noch einige Bemerkungen hinsichtlich der weiteren Übungen in genannter Beziehungsform hier aufführen.

Wir haben die Vorführung des bestimmten Artikels bis jetzt verspart, und Sie werden dieß um so weniger tadeln, als Sie bisher schon vielfach erkannt haben werden, wie gut es ist, wenn der Taubstumme jedes Formwort als Zeichen einer eigenthümlichen Beziehung auffassen lernt.

Ferner muß ich erinnern, daß wir so eben auch von der Geschlechts- und Seinsbeziehung Einiges gelegenheitlich beibrachten und ferner beibringen müssen.

Werden Sie nämlich auch weibliche Personen in der Folge als Subjekte und Objekte zur Anschauung bringen; so müssen Sie dabei der und den mit die und die verwechseln, wobei leider der fatale Umstand eintritt, daß der Nominativ vom Akkusativ sich nicht unterscheidet, und daher gelehrt werden kann, daß man wohl sagt:

den Karl führt die Anna,
die Anna führt den Karl,
der Karl zieht die Anna ꝛc.,

daß man aber nur dem weiblichen Objekte das die vorsetzt, wenn das Subjekt ebenfalls weiblich ist, wie z. B. in

(Subjekt) Klara führt die Anna. (Objekt)
(Objekt) die Anna führt Klara. (Subjekt)

Wird nun freilich in der Regel in solchen und in oben angeführten Fällen, bei dem üblichen Verbot des Gebrauchs bestimmter Artikel vor Eigennamen, zur Vermeidung einer Zweideütigkeit die passive Form des Verbs gewählt, Subjekt zum Objekt und Objekt

zum Subjekt des Satzes gemacht; so konnten wir doch bisher von dieser Form noch keine Anwendung machen.

Um nun auch diese Ausdrucksweise zur Vorführung zu bringen, stehen Ihnen zwei Wege offen.

Sie lehren entweder:

der A führt den B = B wird geführt von A,

der B führt den B = A wird geführt von B ꝛc.,

oder Sie stellen folgende Formen auf:

A —— führen,

B —— führen ꝛc.;

ordnen die Anschauung so, daß A führt, B aber geführt wird, fragen sodann, welcher Satz der Anschauung entspricht, und geben — indem Sie dort das Thätigsein bejahen, hier aber verneinen und dabei besonders auf das Leidendverhalten mimisch hinweisen — für beide Beziehungsformen die Ausdrücke:

A thut führen = A führt.

B leidet führen = B wird geführt.

Ist dieß erfaßt und vielfach geübt; so müssen endlich auch Sachen und Stoffe als Objekte erscheinen, wobei sich ebenfalls wieder Gelegenheit gibt, Einiges von der Seins- und Geschlechtsbeziehung zur Vorführung zu bringen.

Denn für's Erste muß dem Schüler durch mancherlei Beispiele klar gemacht werden, daß man nur nach Personen weiblichen oder männlichen Geschlechtes mit wer oder wen? fragt, während man nach

Sachen von dreifachem Sprachgeschlechte stets mit **was?** fragen darf.

Für's Zweite muß dem Schüler durch vielfache Übung mit Hilfe einer Tabelle beigebracht werden, daß dem **Sachnamen** als **Objekt** auf die Frage **was?** ein **den**, **die** oder **das** vorgesetzt werden müsse, je nachdem jener Sachname als Subjekt mit **der**, **die** oder **das** auftritt.

Bei Sachobjekten des weiblichen und sächlichen Geschlechtes aber muß der Schüler besonders darauf aufmerksam gemacht werden, wie da — wo Subjekt und Objekt wegen der Gleichheit des Artikels im Akkusativ und Nominativ nicht deütlich können unterschieden werden — die passive Form des Verbs gewählt werden müsse.

Ebenso muß er ferner einsehen lernen, daß in Sätzen, wie z. B.:

A ißt Brod, X trinkt Wasser,
B ißt Fleisch 2c. P trinkt Bier 2c.

Subjekt und Objekt durch den Artikel nicht besonders unterschieden zu werden brauchen, da es wohl keinem Vernünftigen einfallen könne, daß

das Brod den Mann **ißt**, oder
das Bier den Knecht **trinkt** 2c.

Überdieß aber muß der Schüler noch erkennen, daß in Sätzen, in denen die Person Subjekt, die Sache aber Objekt ist, nur dem **Sachnamen** der Artikel vorgesetzt wird, während der **Personenname** ohne Artikel erscheint, wie z. B. in

Karl trägt den Stuhl.
Anna trägt den Tisch &c.

Endlich muß ich noch daran erinnern, daß von jetzt an Subjekt und Objekt auch durch Pronomen angedeütet, und auch andere, bereits aufgefaßte Beziehungen mit der Beziehungsform des Akkusativs in Verbindung gebracht werden können und sollen, wozu Sie eine besondere Anweisung um so weniger erwarten werden, als wir schon in unserm zwölften Vortrage andeüteten, daß das ich, du, er &c. im Akkusativ in mich, dich, ihn &c. verwandelt werden müsse, und Sie außerdem die Anschauung so zu ordnen wissen werden, daß der Schüler Sätze bildet, wie z. B.

Jakob ißt jetzt Brod,
Jakob hat vorher getrunken Wasser,
Jakob wird bald trinken Kaffee &c.

Nach diesen verschiedenen Andeütungen über die Vorführung der Beziehungsform des Akkusativs betrachten wir nun unter den übrigen Beziehungsformen zunächst die des Dativs, und bemerken hierüber Folgendes:

e.

Wollen wir den Schüler mit der Beziehungsform des Dativs vertraut machen; so müssen wir natürlich vor Allem solche objektive Thätigkeiten zur Anschauung und sprachlichen Bezeichnung bringen, welche ein Objekt im Dativ zur Ergänzung erfordern und wobei besonders die, zwischen Subjekt und Objekt

stattfindende wechselseitige Thätigkeit möglichst bestimmt in die sinnliche Anschauung fällt.

Erscheinen uns nun solche Thätigkeiten in den Verben: nahen, entweichen, geben, nehmen, holen, bringen ꝛc.; so ordnen wir z. B. die Anschauung so, daß die Personen A und B einander ganz nah, die Personen Y und Z aber ziemlich fern von einander erscheinen. Wir lassen hierauf A und B sich von einander entfernen, Y und Z aber einander sich nahen, weisen aber dabei mimisch dort die immer größer, hier die immer geringer werdende Entfernung nach, lassen auch vom Schüler diese Vorgänge mimisch bezeichnen, und geben dann die sprachlichen Formen, daß endlich der Schüler schreiben und sprechen kann:

A weicht. Y naht.
B weicht. Z naht.

Wir ordnen hierauf die Anschauung so, daß z. B. A und X ganz nahe beisammen in gerader Linie zwischen den weit aus einander stehenden Personen Y und Z stehen, oder umgekehrt, wie dieß die folgende Figur versinnlicht.

Y ——— A B ——— Z
A ——— Y Z ——— B.

Wir veranstalten hierauf, daß A dem Y, B dem Z oder Y dem A und Z dem B naht, lassen die jedesmalige Anschauung schriftlich bezeichnen, verlängern des Schülers Sätze durch einen Strich, und schreiben sodann über jeden Satz die Frage so, daß ohngefähr Folgendes auf der Tafel steht:

A naht wem? B naht wem?

| |

A naht ——. B naht ——.

Fragewort und Strich haben den Schüler bereits aufmerksam gemacht, daß der Satz noch nicht vollständig ist, und ein Wink von Seite des Lehrers wird genügen, den Schüler zur sprachlichen Bezeichnung des Objektes zu führen.

Der Lehrer stelle hierauf die Personen nach folgender Figur:

Y A ———————— B Z,

veranlasse A, dem Y und B, dem Z zu entweichen, verfahre dann so, wie oben, daß nämlich Folgendes auf die Tafel zu stehen kommt:

A weicht wem? B weicht wem?

| |

A weicht —— B weicht ——,

und veranlasse den Schüler, auch in diesen Fällen das richtige Objekt sprachlich zu bezeichnen.

Sollte hier oder dort der Schüler nicht alsbald dem Verlangten entsprechen; so weise der Lehrer nur darauf hin, wie nothwendig die Angabe eines zweiten Personennamens sei, wenn die Anschauung völlig bestimmt bezeichnet erscheinen soll, und zeige zu dem Ende, wie die Sätze:

A weicht — B weicht —

eben so gut auch

A naht — B naht —

und ebenso auch umgekehrt heißen könnten, je nachdem

man die Personen A und B in ihrer Richtung zu oder von Y und Z sich denkt.

Der Lehrer veranschauliche dieß auf folgende Weise:

Y ↙ A ↙ Z

= (A naht Y.
(A weicht Z.

Y ♂ A ♂ Z

= (A weicht Y
(A naht Z ꝛc.,

und wir sind überzeügt, der Schüler wird ähnliche Anschauungen richtig und vollständig bezeichnen, wenn besonders der Lehrer die aüßere Anschauung mannichfach ändert und dabei abwechselnd fragt:

A naht wem? Y weicht wem?
A weicht wem? Y naht wem? ꝛc.

Um nun den Schüler noch zu lehren, daß auch in diesen Fällen Subjekt und Objekt durch den Artikel näher bezeichnet, aber dem Objekt nicht wieder den, die, oder das, sondern dem oder der vorgesetzt werden müsse, zeige der Lehrer, daß — genau genommen — die Anschauung

A naht Y = Y naht A ꝛc.

B weicht Z = Z weicht B ꝛc.,

daß aber in diesen Fällen, in denen A und B als Gehende, und Y und Z als Ruhende erscheinen, doch nur A und B als die eigentlich Thätigen betrachtet werden müßten und daher als Subjekte mit

der, die oder das (wie bei der Beziehungsform des Akkusativs) bezeichnet würden, während die Objekte durch dem und der (und nicht mit den, die, das, wie bei der frühern Beziehungsform) zu unterscheiden seien, da hier diese Objekte ja nicht als leidend, sondern auch gewissermassen als thätig erschienen.

Sollte der Schüler nicht gleich anfangs einsehen, weßhalb das Objekt hier anders, als vorher, bezeichnet werden müsse; so wird er hierüber die richtige Ansicht gewiß dann erlangen, wann ihm solche Anschauungen zur sprachlichen Bezeichnung vorgeführt worden sind, worin zwei verschiedene Objekte zugleich erscheinen, von denen das eine in der Beziehungsform des Akkusativs, das andere in der des Dativs gedacht werden muß.

Indem wir nun bemerken, daß fast alle, im zweiten Theil unserer Unterredung gegebenen Winke und Andeütungen vom Lehrer auch auf den Gegenstand unserer jetzigen Besprechung angewandt werden können und sollen, deüten wir hier noch an, wie der Schüler mit der mehrfachen Ergänzung des Thätigkeitsbegriffes bekannt zu machen sein dürfte.

Unser Schüler hat bereits die Begriffe nahen, weichen ꝛc. und die damit verbundene Beziehungsform des Dativs erfaßt; früher aber hat er schieben, tragen, führen ꝛc als Thätigkeiten erkannt, welche ein Sein in der Beziehungsform des Akkusativs zur Ergänzung erfordern: — jetzt wollen wir ihm zeigen, wie z. B. das Schieben, Tragen,

Ziehen &c. zugleich auch als ein Nahen, Weichen &c. aufgefaßt werden kann, wie dadurch beide Begriffe zu einem neüen (individualisirten) Begriffe werden, und wie daher dieser Begriff in seiner doppelten Beziehung auch zwei Objekte zu seiner Ergänzung erfordert.

Wir müssen zu dem Ende dem Schüler begreiflich machen, daß: wie das Gehen einer Person zum Schieben, Ziehen, Führen &c. wird, sobald dadurch ein anderes Sein auf irgend eine Weise in gewisser Richtung hin oder her bewegt wird, so auch z. B. aus dem Nahen, eine andere Thätigkeit, nämlich das Nähern wird, sobald durch das Nahen einer Person zugleich auch ein anderes Sein in die Thätigkeit des Nahens versetzt wird.

Ordnen wir nun die Anschauung so, daß z. B. A (sich einigermassen widerstemmend) vom B in der Richtung gegen Y oder Z oder umgekehrt geführt, geschoben, gezogen oder getragen wird; so müssen wir darauf aufmerksam machen, daß zwar A und B dem Y oder Z nahen, daß aber A aufhört, zu nahen, sobald B aufhört, auf A einzuwirken, und daß man daher wohl sagen kann: A naht, daß man aber von B sagen müsse: B nähert.

Hat der Schüler dieß erfaßt und, nach vorangegangener Anschauung und voransgeschickter Frage, z. B. geschrieben:

A naht dem Z.. B naht dem Z,
B nähert den A. A nähert den B &c.;

so stellen wir Fragen, wie z. B.

A nähert den B wem?
A nähert dem Y wen?
B nähert den A wem?
B nähert dem Z wen? rc.,

und zeigen nun an den, vom Schüler selbst gebildeten Sätzen in der Wirklichkeit, d. i. an der entsprechend geordneten äußern Anschauung, welcher Unterschied es ist, wenn es heißt:

A nähert den B dem Y, oder
A nähert dem B den Y rc.

Um uns nun zu überzeügen, ob der Schüler uns ganz erfaßt hat, geben wir verschiedene Imperativsätze, wie z. B.:

(Du, Schüler) nähere den B dem Z!
nähere den Z dem B! rc.,

und geben hierauf mehrere andere passende Verben zur weitern Übung in der Beziehungsform des Dativs und Akkusativs.

Wir aber schließen hiermit die Lehre von der Vorführung dieser Beziehungsformen und bemerken nur noch, daß sich die Beziehungsformen des Genitivs und Faktitivs vorlaüfig um so weniger zur Vorführung eignen, als die, eine solche Ergänzungsform erheischenden Thätigkeiten größten Theils über den Kreis unmittelbar sinnlicher Anschauung hinausfallen.

Siebenzehnter Vortrag.

Von der Raumbestimmung.

Hat der Schüler den Seinsbegriff ergänzend auf den Thätigkeitsbegriff beziehen gelernt; so suchen wir demselben zu zeigen, wie der Seinsbegriff auch bestimmend auf den Thätigkeitsbegriff bezogen werden könne.

Wir haben diese Art der objektiven Beziehung die adverbiale oder bestimmende, zum Unterschied von der objektiv ergänzenden, genannt, und dabei erinnert, daß der Seinsbegriff nur dann bestimmend auf den Thätigkeitsbegriff bezogen erscheint, wenn durch das Objekt ein Raum-, Zeit-, Weise- oder ein Kausalverhältniß des Prädikats näher bezeichnet ist.

Stellen wir nun die Vorführung der Raumbestimmung in Folgendem dar; so müssen wir daran erinnern, daß wir hier die Raumbeziehung als Beziehung der Begriffe auf einander behandeln, während wir im vierzehnten Vortrage gezeigt haben, wie das Raumverhältniß einer Thätigkeit auf das Raumverhältniß des Sprechenden bezogen wird.

Zur Erschöpfung des fraglichen Gegenstandes aber fragen wir:

a) wie wird die Raumbestimmung als Beziehung der Begriffe auf einander aufgefaßt und bezeichnet;

b) wie lernt der Schüler die Ortsbestimmungen am sichersten bezeichnen; und

c) wie wird derselbe am zweckmäßigsten mit der Richtungsbestimmung bekannt gemacht?

---

a.

Haben wir bereits schon nachgewiesen, daß das Raumverhältniß einer Thätigkeit als Verhältniß des Ortes und der Richtung unterschieden wird; so müssen wir natürlich auch unsere erste Frage in zwei andere Fragen zerfallen lassen.

Um uns nun vorerst klar zu machen, wie das Raumverhältniß einer Thätigkeit durch Beziehung der Begriffe auf einander näher bestimmt wird, wollen wir folgende Gedanken verfolgen:

Alle, im Raume ausgedehnten und begränzten Dinge erscheinen uns im Raume neben und um einander liegend, in unmittelbarer oder vermittelter Berührung stehend, und es gibt keinen Körper, der nicht mit irgend einem andern Körper zusammenstie-

ße:

ße: — der Knabe berührt, indem er sitzt, den Stuhl; der besetzte Stuhl berührt den, unten befindlichen Stubenboden; dieser Stubenboden steht in Berührung mit dem Hause, das wieder in raümlicher Verbindung mit der Erde selbst steht; der schwimmende Fisch berührt das Wasser; der fliegende Vogel wird von der Luft umschlossen, und selbst die, frei im Weltraum stehende Sonne berührt doch das scheinbare Himmelsgewölbe.

Die deütsche Sprache hat kein Verb, welches dieses, oben dargestellte raümliche Berührungsverhältniß der Körper bezeichnet, sondern drückt dieß durch den Satz aus: „Jeder Körper hat einen Ort."

Den Ort einer Thätigkeit durch Beziehung der Begriffe aufeinander bestimmen wird demnach im Allgemeinen nichts Anderes heißen, als dasjenige Sein näher bezeichnen, welches von dem Subjekt der Thätigkeit selbst unmittelbar oder durch Vermittlung eines andern Seins berührt wird.

Da nun aber bei dieser Berührung sowohl auf die Art des Berührens, als auch auf diejenige Seite Rücksicht genommen werden kann, an welcher das, den Ort bildende Sein berührt wird; so genügt es zur sprachlichen Bezeichnung des Ortsverhältnisses nicht, wenn das Ortsobjekt blos genannt oder durch Pronomen bezeichnet wird; sondern es sind noch besondere Formwörter nöthig, die dem Seinsbegriffe zur nähern Bezeichnung dieses Berührungsverhältnisses vorgesetzt werden.

Es sind dieß die Präpositionen, die wir ortsbestimmend in folgender Bedeütung fassen:

Da, wo ein wirkliches Berühren an der Oberseite stattfindet, gebraucht man auf; wo ein bloßes Nahesein an der Oberseite oder eine völlige Bedeckung dieser Seite stattfindet, gebrauchen wir über; wo ein Berühren oder Nahesein der Unterseite vorkommt, steht unter, welches Verhältniß in Bezug auf die Vorderseite mit vor, auf die Hinterseite mit hinter, auf die rechte Seite mit rechts, und auf die linke Seite mit links bezeichnet wird. Da aber, wo diese 4 letztern Seiten nicht scharf unterschieden werden, steht neben für vor, hinter, rechts und links. Da, wo ein völliges Eingeschlossensein von mehreren oder von allen Seiten oder ein Begränztsein durch Wände in einem hohlen Raume stattfindet, setzt man in, dem das außer entgegensteht, wenn der Ort eines Dinges nach den Außenseiten eines Gegenstandes bestimmt wird. Da, wo überhaupt ein bloßes Berührtwerden stattfindet, steht an, wo ein bloßes Nahesein vorkommt, steht bei, wobei auf keine besondere Seite Rücksicht genommen wird. Da, wo ein gleichzeitiges Berühren oder Nahesein in Absicht auf zwei Ortsobjekte stattfindet, wird dieß durch zwischen bezeichnet. Da endlich, wo das Ortsverhältniß durch Präpositionen bezeichnet werden kann, aber noch eine nähere Bestimmung gegeben werden soll, werden die uneigentlichen Präpositionen benützt, von denen z. B. oberhalb, unterhalb,

innerhalb und außerhalb bestimmter, als über, unter, in und außen so viel bedeüten, als auf der obern, untern, innern und aüßern Seite oder Halbe.

Außer diesen Andeütungen über Auffassung und Bezeichung des Ortsverhältnisses müssen wir — der Vollständigkeit wegen — noch darauf aufmerksam machen, daß es außer der Ortsbestimmung in Absicht auf den Sprechenden und auf ein anderes wirkliches Ding auch noch eine dritte Art der Ortsbestimmung gibt, welche darin besteht, daß man mit Hilfe des Kompasses gewisse Punkte im Weltraum feststellt und dann sagt: Ein Ding steht, liegt rc. im oder gegen Norden, Süden, Westen, Osten rc. oder nördlich, südlich, westlich, östlich rc. (Zenith und Nadir und die Zwischenlagen: Nordost rc. sind ebenfalls solche Bestimmungspunkte.)

Fragen wir hierauf, wie das Richtungsverhältniß einer Thätigkeit als Beziehung der Begriffe auf einander aufgefaßt und bezeichnet wird; so werden uns folgende Gedanken zur klaren Einsicht in den fraglichen Gegenstand führen.

Jeder Körper, der seine Stelle im Raume verändert, also in Bewegung ist, muß stets einem andern Körper näher kommen, oder von einem andern Körper sich immermehr entfernen.

Hat die deütsche Sprache nun ebenfalls kein Verb, welches dieses Verhältniß bezeichnet, sondern drückt sie dieß durch den Satz aus: Jeder Körper, der in Bewegung ist, hat eine Richtung;

so kann die Richtung einer Thätigkeit stets nur als ein Nahen oder Weichen in Absicht auf einen andern Körper aufgefaßt werden, und die Richtung einer Thätigkeit kann daher im Allgemeinen nur dadurch sprachlich bezeichnet werden, daß das Sein genannt wird, von oder zu welchem das Subjekt der Thätigkeit sich bewegt.

Da aber auch hier — wie bei der Ortsbestimmung — noch auf die Seite des Körpers Rücksicht genommen werden kann, welcher das Subjekt nahet; so hat man auch zur Bestimmung des Richtungsverhältnisses noch besondere Formwörter nöthig, welche jene näheren Bestimmungen enthalten. Es sind dieß fast alle dieselben Präpositionen, welche zur Bestimmung des Ortsverhältnisses dienen, und es ist dabei nur zu bemerken, daß bei in zu verwandelt wird, und das Raum-bestimmende Wort im Akkusativ steht, wenn es die Richtung, aber im Dativ stehen muß, wenn es den Ort der Thätigkeit bezeichnen soll.

Wir haben demnach die Richtungs-bestimmenden Präpositionen auf folgende Weise zu fassen:

Auf, unter, vor, hinter, rechtsneben, linksneben, neben ein Ding gehen heißt: der Ober-, Unter-, Vorder-, Hinter-, rechten, linken oder der Nebenseite jenes Dinges durch das Gehen näher kommen. Kommt man einem Dinge nur nah, ohne es selbst zu berühren; so steht in der Regel zu, während an gesetzt wird, wenn ein solches Berühren am Ziel der Richtung

stattfindet. Kommt man den Innenseiten eines Dinges nah oder wird man am Ziel der Richtung von einem Ding ganz eingeschlossen, so steht in. Zwei Dingen nahe kommen wird durch zwischen, den Nebenseiten eines Dinges während der Bewegung nahe sein wird durch um, ein Ding während der Richtung nur an den Oberseiten berühren wird mit über, und ein Ding während der Richtung nur eine gewisse Zeit lang an den Innenseiten berühren wird mit durch bezeichnet.

Alle diese Formen beziehen sich jedoch zunächst nur auf die Bestimmung der Richtung nach einem andern Dinge. Soll nun angegeben werden, welchem Dinge das Subjekt der Thätigkeit nahe war; so wird dieß durch von oder aus bezeichnet, welch' letztere Präpositionen jedoch den Dativ regieren.

Wenn wir schließlich noch bemerken, daß analog der dritten Art der Ortsbestimmung auch eine dritte Art der Richtungsbestimmung stattfindet, bei welcher angegeben wird, ob das thätige Subjekt von oder aus, nach oder gegen Norden, Süden, Westen, Osten oder nord-, süd-, ost-, westwärts kommt oder geht; so glauben wir damit das Wichtigste in Absicht auf die Auffassung und Bezeichnung der bestimmenden Raumbeziehung angedeütet zu haben, und gehen deshalb nun zur Darstellung des Verfahrens bei der Vorführung dieser Beziehungen über.

b.

Behufs der Vorführung der Ortsbestimmung stellen, setzen, legen ꝛc. wir bekannte Personen oder Sachen vor, hinter, auf ꝛc. verschiedene bekannte Personen, veranlassen den Schüler zur sprachlichen Bezeichnung dieser Anschauungen, verlängern des Schülers (bloß Subjekt und Prädikat enthaltende) Sätze durch einen Strich, und weisen nun durch Geberdensprache darauf hin, daß dieses oder jenes Sein immer ein anderes Sein berühre oder demselben doch nahe sei.

Wir deüten hierauf auf die geschriebenen Sätze, schreiben über den Querstrich die passenden Fragesätze mit wo? am Ende, wenden uns mit, nach dem Orte fragender Miene an den Schüler, lassen die Person bezeichnen, welche von diesem oder jenem Subjekte berührt wird, und ein leichter Wink wird genügen, den Schüler zur Bildung ähnlicher Sätze, wie z. B.:

der Stuhl steht A,	Anton sitzt X,
der Stock lehnt B,	Karl steht Y,
das Buch liegt C ꝛc.	Fritz kniet Z ꝛc.

zu führen.

Hat der Schüler auf diese Art im Allgemeinen einsehen gelernt, daß man auf die Frage wo? das Sein sprachlich bezeichnen müsse, dem ein gewisses Subjekt nahe ist; so ist er in's Besondere noch darauf aufmerksam zu machen, daß zwischen dem Subjekte und seinem Ortsobjekte ein sehr verschiedenes Berührungsverhältniß stattfinden kann, und daß da-

her die Beziehung des ortsbestimmenden Objektes auf das Subjekt auf unterschiedene Weisen sprachlich ausgedrückt werden muß.

Zu dem Ende bringen wir sechs verschiedene Sachen mit einer Person (A) in ein solches Ortsverhältniß, daß z. B. das Buch auf, das Brett unter, der Tisch vor, die Bank hinter, der Hut rechtsneben und der Stuhl linksneben dem A zu stehen oder zu liegen kommt, lassen diese sechs Anschauungen wie oben sprachlich bezeichnen, d. h. Subjekt, Prädikat und Ortsobjekt (A) neben einander stellen; sorgen aber dafür, daß zwischen dem Prädikate und dem Ortsobjekte einiger Raum bleibt, indem wir diesen Raum durch einen wagrechten Strich ausfüllen, und damit den Schüler schon im Voraus darauf aufmerksam machen, daß etwas Neües aufzufassen sei.

Haben wir dem Schüler zu verstehen gegeben, daß diese sechs Anschauungen allerdings auch so bezeichnet werden können, wie es von ihm bereits geschehen ist; so weisen wir darauf hin, daß diese Säze immer gleichgestaltet erscheinen würden, selbst wenn die Anschauung sich änderte, und deüten hierauf an, daß an die Stelle des wagrechten Striches ein Wort gesetzt werden muß, um die Anschauung bestimmter zu bezeichnen.

Nachdem wir nun durch natürliche Geberdensprache den Schüler zu der Einsicht geführt haben, daß wohl alle sechs Sachen die Person A berühren, aber dieses Berühren doch an sechs, sehr verschiedenen

Seiten geschieht, und der Schüler durch Geberdensprache diese sechs verschiedenen Seiten uns näher bezeichnet hat, geben wir mit wiederholter Hinweisung auf jede der sechs berührten Körperseiten die treffenden Präpositionen so, daß z. B. folgende sechs Sätze entstehen:

das Buch liegt auf A,
das Brett liegt unter A,
der Tisch steht vor A,
die Bank steht hinter A,
der Hut liegt rechtsneben A,
der Stuhl steht linksneben A,

und veranlassen den Schüler — durch vielfache Änderung der Anschauung — jede der vorgeführten Präpositionen in jedem dieser Sätze richtig zu gebrauchen.

Wie nun aber bei der Vorführung der übrigen ortsbestimmenden Präpositionen zu verfahren sei, ergibt sich aus dem Gesagten zur Genüge: Man bringt verschiedene Subjekte an, bei, neben, über, in, außer und zwischen andere Objekte, weist auf die eigenthümliche Art des Ortsverhältnisses hin, und gibt hierauf den sprachlichen Ausdruck, den man durch Übung zur Gelaüfigkeit bringt.

Doch glaube ich, Folgendes erinnern zu dürfen:

Vor Allem nämlich will ich darauf aufmerksam machen, daß die, zur Anschauung dienenden Dinge nicht stets im Zustand der Ruhe, sondern auch in Thätigkeiten, die eine Richtungsbestimmung zulassen, erscheinen sollen, damit später der Unterschied zwischen Aussagen, wie z. B. A geht auf dem Tisch und

A geht auf den Tisch ꝛc. möglichst bestimmt heraus tritt.

Daß ich diesen Unterschied erst nach Vorführung der Richtungsbestimmung recht lebendig zu Bewußtsein führen will, glaube ich dadurch angedeütet zu haben, daß ich bisher den Artikel vor dem Ortsobjekte vermied, und deßhalb den Ort nur in Bezug auf Personen (deren Namen ohne Artikel gebraucht werden konnten) bestimmen ließ, was jedoch auch in Absicht auf Sachen geschehen kann, wenn man deren Namen ohne Artikel gebrauchen lassen will.

Um den Unterschied zwischen an und bei klar zu machen, weise man auf das bloße Nahesein an solchen Körpern hin, an denen die sechs mehr erwähnten Hauptseiten nicht besonders unterschieden werden.

Eben so zeige man, daß vor, hinter, rechts und links durch neben ausgedrückt werden, wenn, wie z. B. an einer Saüle ꝛc., diese Nebenseiten nicht scharf unterschieden werden können.

Eben so leicht ist es, zu zeigen, daß auf durch über ausgedrückt werden muß, sobald das Berühren der Oberseite aufhört und nur ein bloßes Nahesein stattfindet.

Da ein Zwischensein in Absicht auf 2 gleichnamige oder 2 ungleichnamige Dinge vorkommen kann, die im ersten Falle nothwendige Flexion des Objektives aber, aus erwähntem Grunde, gern vermieden wird; so ist es gerathen, den letzteren Fall

zur Anschauung zu wählen, und dabei gelegenheitlich das und vorzuführen.

Was nun noch die Vorführung der dritten Art der Ortsbestimmung nach gewissen Punkten im Weltraume betrifft, welche jedoch auch später erst eintreten kann; so hat der Lehrer dazu einen Kompaß nöthig, worauf die vier Himmelsgegenden durch Nord, Ost, Süd und West angezeigt sind.

Dieses Werkzeüg zeigt man dem Schüler, dreht die Magnetnadel nach verschiedenen Richtungen, und zeigt an verschiedenen Orten und in verschiedenen Gemächern, daß die Spitze dieser Nadel immer nach einem Punkte des Horizontes hinweist.

Hat der Schüler diese vier Punkte sprachlich bezeichnen und auch mit oder ohne Hilfe des Kompasses andeüten gelernt; so stellt man verschiedene Sachen nach den verschiedenen Himmelsgegenden und übt die treffenden Ausdrücke: gegen Nord oder nördlich, gegen Süd oder südlich ꝛc. ein.

Nach diesen Andeütungen über die Vorführung der Ortsbestimmung schreiten wir zum dritten Theil unserer Unterredung und bemerken hinsichtlich der Vorführung der Richtungsbestimmung Folgendes.

c.

Um den Schüler zur sprachlichen Bezeichnung der Richtungsverhältnisse zu führen, lassen wir verschiedene Personen zu verschiedenen Personen gehen, hüpfen, schleichen ꝛc., fordern den Schüler zur Be-

zeichnung der vorliegenden Anschauungen auf, und veranlassen denselben, an die Stelle des angefügten wagrechten Striches am Ende des (nur Subjekt und Prädikat enthaltenden) Satzes auf die Frage wohin? den Namen derjenigen Person zu setzen, welcher die gehende, hüpfende oder schleichende Person endlich ganz nahe kommt.

Hierauf lassen wir vier Personen von verschiedenen Seiten so auf die Person A zu gehen, daß eine derselben vor, die andere hinter, die dritte rechtsneben, die letzte linksneben A zu stehen kommt, und veranlassen den Schüler, seine Anschauung auf die, eben geübte Weise zu bezeichnen.

Haben wir dem Schüler die Gleichheit der Richtungs-bestimmenden Aussage bei doch verschiedener Anschauung durch Geberdensprache zu Bewußtsein geführt und durch einen, zwischen Prädikat und Richtungsobjekt gesetzten Strich den Lernenden hingewiesen, daß die Bestimmtheit der Aussage in Absicht auf die eigenthümliche Anschauung noch eines besondern sprachlichen Ausdruckes bedürfe; so geben wir dem Schüler zu erkennen, daß auch hier, wie bei der Ortsbestimmung, durch die Wörtchen vor, hinter, rechtsneben, linksneben ꝛc. die Seite näher bezeichnet werden müsse, welcher das thätige Subjekt näher kommt.

Hat der Schüler nach vorangegangener passender Anschauung und manchfacher Übung die Präpositionen richtungsbestimmend (jedoch ohne Flexion des Objektivs) gebrauchen gelernt; so weisen wir auf die

Gleichheit der Aussagen: A geht auf (dem) Tisch und A geht auf (den) Tisch ꝛc. bei so großer Verschiedenheit der Anschauung und damit auf die Nothwendigkeit einer besondern sprachlichen Bezeichnung dieses Unterschiedes hin.

Das hierbei einzuhaltende Verfahren aber ergibt sich aus der Natur der Sache:

Der Lehrer ordnet z. B. die Anschauung so, daß A auf dem Tisch wirklich hin und her geht, während A durch sein Gehen (auf einem vom Boden zum Tisch in schräger Richtung führenden starken, eine Treppe ersetzenden Brett ꝛc.) der Oberfläche des Tisches näher kommt, und veranlaßt den Schüler durch die Fragen:

A geht wo? A geht auf — Tisch,
A geht wohin? A geht auf — Tisch,

zu den, hier gleich angeführten Antworten.

Hat der Lehrer auf die Verschiedenheiten der Fragen und Anschauungen und die Gleichheit der Antworten hingewiesen, und durch eingeschalteten Strich angedeütet, daß zur Bezeichnung dieser Unterschiede ein besonderer sprachlicher Ausdruck noch nöthig sei; so macht er durch mehrfache Beispiele deütlich, daß der Präposition ein dem auf die Frage wo?, ein den auf die Frage wohin? folgen müsse.

Daß der statt dem, und die statt den vor weiblichen, und das statt den vor sächlichen Substantiven gesetzt werden müsse, kann nur gelegenheit-

lich und mit Hilfe mehr erwähnter Deklinationsta= bellen gelehrt und eingeübt werden.

Hat der Schüler in der nun angedeüteten Wei= se diejenigen Präpositionen, welche Orts = und Richtungs = bestimmend zugleich gebraucht werden, geübt; so ist derselbe noch mit den Präpositionen be= kannt zu machen, welche stets nur zur Bestimmung der Richtung dienen.

Sorgfältige Anordnung der aüßern Anschauung, bestimmte Hinweisung auf das eigenthümliche Rich= tungsverhältniß, einfaches Hingeben des sprachlichen Ausdrucks und fleißige Übung führen auch hier leicht und sicher zum Ziele.

Nur versaüme der Lehrer nicht, als besondere Abweichung von der Regel darauf hinzuweisen, daß nach den Richtungs = bestimmenden Präpositionen zu, von, aus und nach der dritte Fall gesetzt wird, während sonst jedesmal der vierte Fall steht.

Was endlich die letzte Art der Richtungsbe= stimmung betrifft, welche ebenfalls auch später erst zur Vorführung gebracht werden kann; so hat der Lehrer bei deren Vorführung Nichts weiter zu thun, als vom Schüler die vier Weltgegendenpunkte an den Wänden des Zimmers in den Ausdrücken: „Nord, Ost, Süd, West" anzeigen, Personen nach diesen Punkten hingehen und vom Schüler die vorliegenden Anschauungen sprachlich bezeichnen zu lassen.

Vertraut mit der Bedeütung des nach, läßt sich vom Schüler erwarten, daß er schreibt und spricht:

A geht nach Nord,
B geht nach Süd,
C geht nach Ost,
D geht nach West;

und es bleibt dann dem Lehrer Nichts übrig, als zu zeigen, daß

nach Nord = nordwärts,
nach Süd = südwärts,
nach Ost = ostwärts,
nach West = westwärts,

was nach einiger Übung dem Schüler gewiß gelaüfig werden wird.

Hiermit aber, freündliche Zuhörer, glaube ich, das Wesentlichste in Bezug auf die Vorführung der Raumbestimmung gesagt zu haben, und es wäre nun meine nächste Aufgabe, Ihnen zu zeigen, wie der Taubstumme den Seinsbegriff auch Zeit-, Kausal- und Weiseverhältnisse-bestimmend auf den Thätigkeitsbegriff beziehen lernen soll.

Da wir aber in der Folge erkennen werden, daß eine solche bestimmende Beziehung in der Regel nur bei Seinsbegriffen abstrakter Bedeütung stattfinden kann, der Taubstumme aber zuerst nur konkrete Begriffe sprachlich bezeichnen lernen soll; so heben wir von den fraglichen Beziehungsformen nur diejenigen aus, bei denen der konkrete Begriff eines Seins auf den Thätigkeitsbegriff Werkzeüg- und Stoff-bestimmend bezogen wird, und deüten hierüber Folgendes an:

Im Beisein mehrerer geübteren Taubstummen oder Vollsinnigen zeigt der Lehrer dem Schüler verschiedene Stoffe, Sachen und Werkzeüge und lehrt z. B. folgende Seinsbegriffe kennen:

Leder,	Kreüz,	Scheere,
Papier,	Ring,	Messer,
Holz,	Scheibe,	Zange,
Pappe,	Kugel,	Pfriem,
Tuch,	Tafel,	Säge,
Draht,	Würfel,	Feile,
Wachs ꝛc.	Kegel ꝛc.	Hammer ꝛc.

Hierauf schreibt der Lehrer verschiedene Imperativsätze an die Tafel und die Geübteren entsprechen durch ihre Thätigkeit den Sätzen:

A mach ein Kreüz! C mach eine Scheibe!
B mach einen Ring! D mach eine Kugel! ꝛc.

Hat der Schüler auf die Fragen: „A, B, C, D ꝛc. macht was?" ꝛc. die objektischen Satzverhältnisse mit A, B, C, D ꝛc. macht ein Kreüz, einen Ring ꝛc. mündlich und schriftlich ausgedrückt, und damit zugleich den Begriff „machen" gewonnen; so ordnet der Lehrer die Anschauung so, daß von mehreren Personen ein und derselbe Gegenstand (Scheibe) aus verschiedenen Stoffen (Papier, Leder ꝛc.) gemacht wird, veranlaßt den Schüler zur Bezeichnung dieser Vorgänge und verlängert des Schülers Sätze durch einen wagrechten Strich.

Hat der Lehrer über diese Sätze die Fragen: A macht eine Scheibe aus was? (= woraus wird später gelehrt) gesetzt; so wird der Schüler,

wenn er nur einigermassen dazu veranlaßt wird, bald unter die Frage an die Stelle des Striches den Namen des Stoffes setzen, und der Lehrer hat dann nur zu zeigen, daß diesem Namen das aus (oder von) vorgesetzt werden müsse.

Ist dieß an vielen Beispielen geübt; so ordnet man die Anschauung so, daß ein und derselbe Gegenstand aus ein und demselben Stoffe, jedoch mit verschiedenen Werkzeügen (Messer, Scheere ꝛc.) von verschiedenen Personen gemacht wird, veranlaßt den Schüler zur sprachlichen Bezeichnung der Anschauung und verlängert die entstandenen Sätze abermals durch einen wagrechten Strich.

Hat der Lehrer darüber die Fragen: „A macht eine Scheibe mit was?" (= womit wird ebenfalls später gelehrt) gesetzt; so wird der Schüler bald den Namen des treffenden Werkzeüges an die Stelle des Striches setzen und begreifen, daß mit die eigenthümliche Beziehung bezeichne.

Achtzehnter Vortrag.

Von den adjektivischen Ausdrücken der Thätigkeitsbegriffe.

Wenn wir, hierin von allen uns bekannten Taubstummensprachlehrern wesentlich abweichend, bis jetzt noch keinen adjektivischen Ausdruck zur Vorführung brachten, sondern stets das Verb als Prädikat des Satzes auftreten ließen; so können wir uns auf keine Weise überzeügen, daß wir hierin einer tadelnswerthen Abweichung uns schuldig machten, sondern glauben vielmehr, hiermit einen nicht unbedeütenden Schritt zur Verbesserung in der Methode des Taubstummensprachunterrichtes versucht zu haben.

Nach unserer festen Überzeügung ist nämlich das Adjektiv nicht so, wie das Verb, der sprachliche Ausdruck der einfachen, ohne besondere Beziehung aufgefaßten Erscheinung an irgend einem Dinge, sondern wir betrachten dasselbe vielmehr als einfaches sprachliches Zeichen für die, nach mancherlei Beziehungen aufgefaßten Thätigkeiten, und suchen daher hier anzudeüten:

a) wie der Taubstummensprachlehrer vor Allem die Adjektive in ihrer eigentlichen Bedeütung aufzufassen habe;

b) wie der Taubstumme sodann mit diesen adjektivischen Ausdrücken bekannt zu machen sei; und

c) wie derselbe endlich das Adjektiv auf das Subjekt prädizirend beziehen und von Adjektiven gebildete Verben verstehen lernen müsse.

---

a.

Indem ich es nun versuche, Ihnen zu zeigen, wie der Taubstummensprachlehrer vor Allem die Adjektive in ihrer eigentlichen Bedeütung sich klar zu machen habe, werden Sie — bei der übergroßen Anzahl dieser Ausdrücke — nicht erwarten, daß ich alle, durch Adjektive ausgedrückten Erscheinungen nach ihren manchfachen Verschiedenheiten und Beziehungen hier definire und klassifizire; sondern werden es Sich vielmehr mit mir zur Aufgabe machen, mit Hilfe der wenigen, nun folgenden Andeütungen den fraglichen Gegenstand erst in der Folge möglichst zu erschöpfen.

Die wesentlichsten dieser Andeütungen aber dürften folgende sein:

Wie der Taubstummensprachlehrer in Absicht auf die, durch das Verb ausgedrückten Erscheinungen nur dadurch zu klarer Einsicht in das Wesen derselben gelangt, daß er (wie Becker) gewisse Begriffsgebiete, und in diesen wieder Kardinalbegriffe von individüalisirten Begriffen sorgfältig unterscheidet; so werden wir auch die adjektivischen Ausdrücke nur dadurch in ihrer eigentlichen

Bedeütung leicht erkennen, daß wir sie in ähnliche Begriffsgebiete sondern.

Wenn wir nun im Folgenden eine solche Sonderung versuchen, bemerken wir ausdrücklich, daß wir unsere Arbeit nicht etwa als eine vollendete, sondern vielmehr als eine anregende betrachten, und daher die wichtigsten der fraglichen Begriffsgebiete nur in höchst zufälliger Ordnung, wie folgt, aufzählen.

1) Betrachten wir alle Körper als theilbare Ganze und fassen besonders die Verschiebbarkeit dieser Theile in's Auge; so finden wir, daß diese Theile a) entweder ganz ruhig neben einander gelagert bleiben, also ein und denselben Raum auf eine und dieselbe Weise erfüllen, und kein Theil den andern von sich abstößt, oder mehr und mehr an sich zieht, sondern Ausdehnung und Zusammenziehung in diesen Körpern in's Gleichgewicht gekommen ist, und jeder Theil gleichmäßig dem Gesetz der Schwere folgt; oder wir bemerken, b) daß alle diese Theile in horizontaler Richtung sich abstoßen, dabei aber alle dem Gesetz der Schwere folgen, deßhalb stets eine horizontale Oberfläche haben und übrigens die Gestalt des, sie einschließenden Gefäßes oder in kleinern Massen die Scheibengestalt (wie das Fettauge ɩc.) annehmen; oder wir gewahren, c) daß alle Theile nach allen Richtungen sich abstoßen, dem Gesetz der Schwere demnach nicht mehr folgen, daher immer die Kugelgestalt (wie die Seifenblase ɩc.) annehmen, und somit die Ausdehnung ein völliges Übergewicht über die Zusammenziehung in allen Theilen behauptet.

Diese, wie die übrigen Erscheinungen des Aggregatzustandes der Körper bezeichnet die deütsche Sprache durch Adjektive, welche wir, bei Ermanglung eines bezeichnenden deütschen Ausdruckes in das Begriffsgebiet der Aggregaterscheinungen zusammen stellen und auf folgende Weise in ihrer Bedeütung fassen wollen:

Dem Aggregatzustande nach sind die Körper unter a) starr, unter b) flüssig und unter c) gasig, und man sieht es diesen adjektivischen Ausdrücken an, wie sie aus den Begriffen der wahrgenommenen Thätigkeit und den, sie bezeichnenden Verben hervor gegangen sind, wenn man z. B. folgende Begriffe neben einander stellt:

starr, starren,
flüssig, fließen,
gasig, gähren.

Jeder dieser 3 Hauptbegriffe des Aggregatzustandes aber spaltet sich in verschiedene untergeordnete Begriffe, sobald noch besondere Beziehungen in den Hauptbegriff aufgenommen werden, und es ist der starre Körper:

a) hart, wenn die Theile der Körper, selbst bei kräftiger Einwirkung auf denselben, in ihrer Lage beharren; b) weich, wenn die Theile bei leichter Einwirkung aus ihrer Lage weichen; c) spröd, wenn die Theile beim Schlag von einander springen; d) zäh, wenn sich die Theile von einander ziehen lassen; e) biegsam, wenn er sich biegen, f) dehnbar, wenn er sich dehnen läßt; g) ela-

stisch, wenn die verschobenen Theile ihre frühere Gestalt wieder annehmen 2c.

Ebenso unterscheidet man dick- oder dünn-flüssige Körper, jenachdem ihre Theile weniger oder mehr aus einander zu fließen, streben, und nennt Gase unbeständig, wenn sie durch Abkühlung, coercibel, wenn sie durch Zusammenpressung und beständig, wenn sie auf keine Weise flüssige Körper werden.

2) Jeder starre Körper erfüllt, wie wir erwähnt haben, ein und denselben Raum auf eine und dieselbe Weise, weil seine Theile in ihrer Lage beharren, und wir sind dadurch in den Stand gesetzt, die Gränzen der starren Körper genau zu bestimmen, d. i. die Art, Zahl, Lage, Richtung, Begränzung 2c. seiner Endflächen zu bezeichnen, oder den Körper nach seiner Gestalt oder Form zu bestimmen.

Da nun die deütsche Sprache die manchfachen Formerscheinungen der Körper durch Adjektive bezeichnet; so erhalten wir ein neües Begriffsgebiet, wenn wir die, in Rede stehenden Ausdrücke in eine Rubrik bringen, und deßhalb Folgendes erinnern:

Jeder starre Körper, er mag seine Form durch Natur oder Kunst erhalten haben, ist geformt oder förmig, mit welchem Ausdruck jedoch nichts weiter gesagt ist, als daß man an dem Körper gewisse Flächen, Kanten, Ecken, Linien, Punkte von verschiedener Zahl, Lage, Richtung, Art 2c. unterscheidet. Um daher die Art des Förmigseins eines Körpers genau zu bestimmen, müßte man alle eben angeführten Punkte sprachlich näher bezeichnen. Da dieß nun ein

sehr mühsames Geschäft wäre und gewisse Körper nur dadurch das werden, was sie heißen, daß sie immer in einer und derselben Begränzung oder Gestalt vor unsere Anschauung treten; so hat man die adjektivischen Ausdrücke der Formerscheinungen dadurch gebildet, daß man den Namen jener bestimmt gestalteten Körper mit dem allgemeinen Ausdruck „förmig" verbunden und angenommen hat: eiförmig ist das, was geformt ist, wie ein Ei, herzförmig ist das, was geformt ist, wie ein Herz ꝛc.

Indem ich nun der Kürze wegen von den, in diesen Wortbildungen vorkommenden Namen nur: Glocke, Schwert, Kelch, Kreüz, Ring, Pfeil, Schnecke, Niere, Scheibe, Tafel, Kugel, Kegel, Walze, Rühre, Hacken, Sichel, Rinne, Würfel, Welle, Schüssel, Keil, Netz ꝛc. anführe, bemerke ich noch, daß wir auch einige selbstständige Ausdrücke zu Gestaltsbezeichnungen haben, die jedoch keineswegs des Körpers Form so beschreiben, daß wir aus dem Worte schon auf die ganze Gestalt schließen könnten. Es sind dieß Ausdrücke, wie z. B. rund, eckig, spitzig, stumpf ꝛc., welche die ganze Form des Körpers nur sehr allgemein und größtentheils nur die Gestalt eines einzelnen Theiles beschreiben.

So ist z. B. ein Körper rund, wenn eine oder mehrere Flächen kreisförmig sind, eckig, wenn er mehrere Ecken, spitzig, wenn er Spitzen, stumpf, wenn er keine Spitzen hat. Knotig, blasig, warzig, stachelig, runzlig ꝛc. ist die Fläche, wenn sie Knoten, Blasen, Warzen, Stacheln, Runzeln ꝛc.

hat. Gebogen, gewölbt, gerade, krumm, flach, hohl ꝛc. ist der Körper, wenn an seinen Endflächen nicht eigentlich Etwas verändert ist, sondern sie selbst nur durch aüßere Einwirkung in andere Richtungsverhältnisse verschoben worden sind.

3) An Form sehr verschiedene Körper erfüllen oft ein und dieselbe Menge von Raum, während gleichgeformte zuweilen sehr verschiedene Raummengen verdrängen. Jeder Körper erfüllt überhaupt nur einen gewissen Theil des Raumes, indem er sich nach den drei Dimensionen der Länge, Breite und Dicke ausdehnt, und dieß bestimmt uns, jeden Körper auch nach seiner Größe durch besondere Ausdrücke näher zu bezeichnen. Fassen wir nun die, hierzu gebraüchlichen Adjektive zusammen; so erhalten wir ein neües Begriffsgebiet der Größenerscheinungen, worüber wir Folgendes erinnern wollen:

Groß heißt ein Körper überhaupt dann, wenn er verhältnißmäßig viel Raum erfüllt, klein aber, wenn er nur wenig Raum einnimmt; indeß werden diese, so relativen Ausdrücke doch meist nur bei denjenigen Körpern gebraucht, bei denen, wie z. B. bei Würfeln, Kugeln ꝛc., die drei Dimensionen so ziemlich gleich sind. Wo dagegen einzelne Dimensionen in ihrer Größe gegen andere besonders abweichen, stehen die Ausdrücke: hoch, wenn der Körper weit, niedrig, wenn er wenig in die Höhe, lang, wenn er weit, kurz, wenn er wenig in die Länge, tief, wenn er weit, seicht, wenn er wenig in die Tiefe, breit, wenn er weit, schmal, wenn er wenig in die

Breite, dick, wenn er weit, dünn, wenn er wenig in die Dicke sich erstreckt und weit, wenn die Innenseiten in großer, eng, wenn sie in geringer Entfernung von einander stehen.

Da nun alle diese Ausdrücke sehr relativ sind und deßhalb keine bestimmten Größenbegriffe erzeügen können; so nehmen wir gewisse bekannte Größen oder Maße an und bilden daraus die zusammen gesetzten Ausdrücke: fingerlang, daumenbreit, spanneweit klaftertief ꝛc. Was auf solche Art gemessen werden kann, nennen wir meßbar, und was nicht gemessen werden kann, ist unermeßlich.

4) An Größe und Form ganz gleiche Körper von verschiedenem Stoffe üben oft auf ihre Unterlage einen sehr verschiedenen Druck aus. Wir unterscheiden daher die Dinge auch nach ihrem (spezifischen) Gewichte, und erhalten dadurch das Begriffsgebiet der Gewichtserscheinungen, wenn wir die, zur nähern Bestimmung dieser Erscheinungen gebraüchlichen Adjektive zusammen stellen. Deren scheinen nur zwei zu sein; denn im Allgemeinen nennen wir schwer, was stark, leicht, was nur wenig auf die Unterlage drückt. Da aber diese Ausdrücke ebenfalls nur sehr relativ sind; so nehmen wir auch hier gewisse Gewichte an, und bilden daraus Ausdrücke, wie z. B. pfündig, löthig ꝛc. oder zentnerschwer, quintschwer ꝛc. Auch gehören hierher die bekannten Ausdrücke: bleischwer, federleicht, wägbar, unwägbar (imponderabil) ꝛc.

5) Ein anderes Begriffsgebiet erhalten wir dadurch, daß wir alle die Adjektive zusammenstellen, womit wir den Stoff der künstlichen Körper bezeichnen. Den Stoff eines Kunstproduktes bezeichnen, heißt: den natürlichen Körper, d. i. den Thier- oder Pflanzentheil oder den Mineral-Körper nennen, welcher durch die Kunst des Menschen zu gewissem Gebrauch umgestaltet worden ist, und wir haben die Ausdrücke: bleiern, hölzern, beinern, golden, eisern, steinern und die vielen ähnlichen andern alle stets für gleichbedeütend mit: „gemacht aus Blei, Holz, Bein, Gold, Eisen, Stein ꝛc." zu nehmen.

Zwar können auch die Bestandtheile der natürlichen Körper angegeben werden; aber es geschieht dieß nicht durch Adjektive, sondern es werden hier die Grundstoffe stets namentlich aufgeführt.

Doch können hierher auch die Ausdrücke: einfach, zusammengesetzt, gemengt, gemischt, verbunden ꝛc. gezählt werden.

6) Ein sehr umfangreiches Begriffsgebiet bilden diejenigen Adjektive, womit wir die verschiedenen optischen Erscheinungen bezeichnen. Wir fassen ihre Bedeütung auf folgende Weise: durchsichtig ist, was alle Lichtstrahlen unverändert durchläßt; undurchsichtig, was keine Lichtstrahlen durchläßt; zwischen beiden liegen: durchscheinend und durchschimmernd. Glänzend ist, was Lichtstrahlen in Massen zurückwirft, matt oder glanzlos, was dieß nicht thut. Nähere Glanzbestimmungen sind: glas-, fett-, perlmutter-, diamant-, sei-

den-, metall-glänzend. Leuchtend (phosphoreszirend) ist, was Licht verbreitet, dunkel, was kein Licht ausstrahlt. Hell ist es da, wo Licht ist, finster da, wo kein Licht ist. Schwarz ist, was alle Lichtstrahlen verschlingt, weiß ist, was alle Lichtstrahlen gebrochen zurückwirft, grau, was die Lichtstrahlen theilweise verschlingt, theilweise zurück wirft, braun, was die Lichtstrahlen theilweise verschlingt, theilweise die rothen Lichtstrahlen zurück wirft, roth, blau, gelb ist, was die rothen, blauen und gelben Lichtstrahlen zurück wirft, grün, was die blauen und gelben Lichtstrahlen gebrochen zurück wirft. Farbig heißt das, was eine der letzten Farben zeigt, bunt, was mehrere Farben, und farblos (wasserhell), was gar keine Farbe hat. Außerdem gehören hierher noch die Ausdrücke: pechschwarz, nußbraun, rostbraun, milchweiß ꝛc.; ferner die Zusammensetzungen: hellblau, dunkelblau ꝛc. und röthlich-weiß, grünlich-weiß ꝛc.

7) Ein anderes Begriffsgebiet könnten wir dadurch erhalten, daß wir alle Ausdrücke zusammen stellen, wie z. B. blutig, milchig, saftig, bauchig, fleckig, fleischig, haütig ꝛc., welche nichts Anderes anzeigen, als daß sich an einem Ding das vorfindet, was wir Blut, Milch, Saft, Bauch, Flecken, Fleisch, Haut ꝛc. nennen.

8) Ein weiteres Gebiet könnten bilden die Ausdrücke für magnetische, elektrische und für Wärme-Erscheinungen, als kalt, kühl, lau, heiß, glühend ꝛc.

9) Ein anderes Gebiet bilden die Ausdrücke für Erscheinungen an Organismen, nämlich: lebendig, todt, welk, hungrig, durstig, wach, schläfrig, munter, gesund, krank, schwach, matt, satt, blind, taub, lahm rc., welche wir sämmtlich durch Verben umschreiben und in ihrer Bedeütung als Ausdrücke für Thätigkeiten, welche nach verschiedenen Beziehungen aufgefaßt sind, fassen müssen. Denn es ist offenbar: hungrig, durstig, schläfrig, wer essen, trinken und schlafen will. Ferner ist: blind, baut und lahm, wer nicht sehen, hören und gehen kann rc.

10) Ein anderes Gebiet bilden die Ausdrücke zur Bezeichnung der Schallerscheinungen: stark, laut, leise, hoch, tief, gellend, dumpf, zischend rc., welche theils den Grad der Kraft bezeichnen, mit welcher der Schall hervorgebracht wird, theils die größere oder geringere Zahl der Schwingungen bestimmen, theils aber auch nur als Nachbildungen der Schallwirkungen auf das Ohr zu betrachten sind.

11) Ein weiteres Gebiet würden die Ausdrücke für Geschmackswahrnehmungen, und

12) ein anderes die für Geruchswahrnehmungen bilden.

Die wenigen, hierher gehörigen selbstständigen Ausdrücke: wie süß, sauer, bitter, herb und einige andere vermehren wir durch die abgeleiteten: ölig, rettigartig, ranzig, betaübend, ekelerregend, stinkend, wanzig, rauchig, weinartig, thranig, brenzlich, schwefelig, moderig, gewürzhaft rc., womit wir anzu-

deüten suchen, daß ein Ding riecht oder schmeckt wie: Öl, Rettig, Wein, Schwefel ꝛc.

Wollte ich endlich auch an das große Gebiet jener Ausdrücke erinnern, womit wir die Erscheinungen im Bereich der Sittlichkeit bezeichnen; so wären wir damit doch noch keineswegs mit der Klassifikation der Adjektive zu Ende, da die Ausdrücke: alt und neü, alt und jung, schön und häßlich, kräftig und schwach ꝛc. gewiß verschiedenen, noch nicht berührten Begriffsgebieten angehören.

Da wir indessen nur anregen, und nicht erschöpfen konnten; so möge das Gesagte hinreichen, zu zeigen: wie nothwendig es dem Taubstummenlehrer sei, sich die Bedeütung der Adjektive möglichst klar zu machen, und wie heilsam es für den Schüler sei, ihn erst mit einfachen Erscheinungen und leicht zu fassenden verbalen Ausdrücken bekannt zu machen, bevor man die, so viel bezeichnenden Adjektive zur Vorführung bringt.

Lassen Sie mich daher jetzt noch andeüten, wie bei dieser Vorführung zu verfahren sein dürfte.

b.

Wir können uns bei diesen Andeütungen um so kürzer fassen, als wir in unserem elften Vortrage (pag. 146 u. 147.) bereits schon einige Beispiele gegeben haben, wie man überhaupt die, durch das Adjektiv ausgedrückte Erscheinung nur als eine, nach manchfachen Beziehungen aufgefaßte Thätigkeit betrachten,

in solcher Weise zur Anschauung und Unterscheidung von andern Erscheinungen bringen und durch Geberden- und Wortsprache ausdrücken müsse, ehe man das Adjektiv als einfaches, gleichbedeütendes Zeichen für eine, sonst durch mehrere Wortformen bezeichnete Erscheinung auffassen lehrt.

Sobald demnach der Taubstummensprachlehrer es für gut und nothwendig findet, seinen Schüler mit Adjektiven bekannt zu machen; so rathen wir, dem Lernenden vor allen Dingen mit Hilfe des Gleichheitszeichens begreiflich zu machen: A geht, steht, sitzt, liegt ꝛc. = A ist gehend, stehend, sitzend, liegend ꝛc.

Lernt der Schüler auf diese Weise zwar nur Partizipialformen und nicht eigentliche Adjektive kennen; so hat er damit doch die Ansicht gewonnen, daß eine und dieselbe Anschauung auf mehrfache Weisen sprachlich bezeichnet werden kann; und ist damit in den Stand gesetzt, auf diese Art schon eine große Zahl eigentlicher Adjektive in ihrer Bedeütung zu erfassen, wenn z. B. der Lehrer nach vorangegangener Anschauung lehrt:

Wasser fließt = Wasser ist fließend = Wasser ist flüssig. — Wasser erstarrt = Eis ist erstarrt = Eis ist starr. — Butter wird gedrückt, Butter weicht = Butter ist weich. — Holz wird gedrückt = Holz weicht nicht = Holz beharrt = Holz ist hart. — Glas wird geschlagen, Glas springt = Glas ist spröd ꝛc.

Ebenso lernt der Schüler eine weitere Anzahl adjektivischer Ausdrücke verstehen, wenn objektive Thätigkeiten zur Anschauung gebracht, objektive Satzverhältnisse gebildet und diese dann in passiver Form ausgedrückt werden, und hierauf gelehrt wird: A biegt den Draht = der Draht wird gebogen = der Draht ist (jetzt) gebogen. B dehnt ꝛc. X = X wird gedehnt = X ist gedehnt, geformt, gestaltet, gefärbt, gewölbt, gefüllt, geleert ꝛc.

Sind auf diese Art gleichwohl ebenfalls nur Partizipialformen vorgeführt; so ist es doch leicht, mit deren Hilfe eigentliche Adjektive in ihrer Bedeütung klar zu machen und zu lehren: gefärbt = farbig, nicht gefärbt = farblos, geformt = förmig, gefüllt = voll, geleert = leer ꝛc.

Auf ähnliche Weise umschreibe man die Anschauungen: A macht X aus Holz, Bein, Leder, Blei, Wachs, Stein ꝛc. = X ist gemacht aus Holz, Bein, Leder ꝛc. = X ist hölzern, beinern, ledern, bleiern, wächsern, steinern ꝛc.

Hat der Schüler die Modusbeziehungen (Siehe Modusbeziehung) sprachlich bezeichnen gelernt; so lehre man: z. B. A kann nicht sehen, hören, reden, gehen ꝛc. = A ist blind, taub, stumm, lahm ꝛc.

Ferner lehre man: z. B. A will essen, trinken, schlafen, ruhen ꝛc. = A ist hungrig, durstig, schläfrig, müde ꝛc.

Auf gleiche Weise zeige man: z. B. X läßt sich dehnen, biegen, tragen, spalten, schmelzen, auflösen ꝛc.

= X ist **dehnbar, biegsam, tragbar, spaltbar, schmelzbar, auflöslich** rc.

Versteht der Schüler die Bedeütung des „**Wie**" (Siehe Weisebeziehung); so lehre man z. B. X ist geformt (förmig) wie Kreüz, Kugel, Walze, Würfel rc. = X ist **kreüz-, kugel-, walzen-, würfel-förmig** rc.

Ferner lehre man: z. B. X riecht oder schmeckt wie Öl, Rettig, Schwefel, Rauch, Thran = ölig, rettigartig, schwefelig, rauchig, thranig rc.

Hat der Schüler einzelne Theile an den Dingen benennen und Sätze bilden gelernt, wie z. B. A hat eine Nase, zwei Augen rc.; so lehre man: z. B. X hat Haut, Fleisch, Bauch, Saft rc. = X ist **haütig, fleischig, bauchig, saftig** rc.

Sind mittels solcher und ähnlicher einfachen Umschreibungen viele Adjektive in ihrer eigentlichen Bedeütung vorgeführt; so können andere Erscheinungen auch unmittelbar durch adjektivische Ausdrücke bezeichnet werden. Nur müssen wir rathen, allerwenigstens immer zwei an sich verschiedene, aber doch unter einen Gesichtspunkt zu betrachtende Erscheinungen zur Anschauung und Bezeichnung zu bringen, also nicht **groß** und **schwer** heüte, **klein** und **leicht** morgen, sondern **groß** neben **klein**, **schwer** neben **leicht** vorzuführen.

Das Wesentlichste, was sonst der Lehrer noch zu beobachten haben dürfte, deüten wir kürzlich durch einige Beispiele an:

Stark und schwach.

Hier liegen zwei Steine. Ein Stein ist groß und schwer. Ein Stein ist klein und leicht. Hier stehen zwei Personen (A und B). A ist groß, B ist auch groß. B will den leichten, kleinen Stein heben. Er kann ihn heben. Er will auch den großen, schweren Stein heben. Er kann ihn nicht von der Stelle bringen. A dagegen hebt den großen und schweren Stein so leicht, wie den kleinen und leichten Stein. A ist stark. B aber ist schwach.

Weit und eng.

Hier liegen zwei Kugeln. Eine ist groß, eine ist klein. Hier sind zwei Röhren. Eine ist so lang, wie die andere. Ich lasse die kleine und die große Kugel durch die eine Röhre fallen. Sie fallen beide leicht durch. Ich versuche dasselbe bei der andern Röhre. Es fällt kaum die kleine Kugel durch. Diese Röhre ist eng, jene Röhre ist weit.

Todt und lebendig.

Hier sind zwei Hunde. Ich rufe Karo, da kommt der eine zu mir her. Ich drohe mit dem Stock, er flieht und bellt. Ich halte eine Wurst ihm hin, er riecht und naht. Er frießt und legt sich unter den Ofen. Er drückt die Augen zu, und schläft. Er rührt sich nicht mehr, doch athmet er. Ich halte dem andern Hund eine Wurst hin, er frißt nicht. Ich rufe, er hört nicht. Ich schlage ihn,

ihn, er bellt nicht, er rührt sich nicht, er athmet nicht. Dieser Hund ist todt, der andere Hund ist lebendig.

Rauh und glatt.

Hier sind zwei Steine. Ich reibe mit dem einen Stein meine Hand. Die Hand bleibt, wie sie war. Ich kann lang so fort reiben, es thut mir nicht weh. Ich reibe die Hand mit dem andern Stein. Es thut mir weh. Die Hand wird roth, ja es kommt Blut, wenn ich lang und anhaltend reibe. Dieser Stein ist rauh, jener ist glatt.

Heiß und kalt.

Hier sind zwei eiserne Ringe, ein Gefäß mit Wasser und eine brennende Kerze. Ich lege einen Ring in das Wasser, den andern halte ich mittels der Putzscheere in die Flamme. Ich nehme den Ring aus dem Wasser, lege ihn auf die Hand, und kann ihn halten. Ich nehme den Ring aus der Flamme in die Hand, es thut mir weh, ich lasse ihn fallen. Dieser Ring ist heiß, der andere ist kalt. Jenen lege ich nun in das Wasser, jetzt kann ich ihn halten, er ist jetzt auch kalt. Der andere wird an der Flamme nun heiß.

Alt und jung.

Hier sind zwei Schwalben. Jede hat Kopf, Hals, Rumpf, Füße, Flügel. Die eine ist ganz bedeckt mit Federn, hüpft, frißt, fliegt und singt.

Die andere hat fast noch gar keine Federn, hüpft, fliegt und singt nicht, und frißt nur, was die andere ihr in den Schnabel steckt. Neben ihr liegt noch die Schale des Eies, aus dem sie schlüpfte. Diese Schwalbe ist jung, jene ist alt. Es sind schon viele Tage vergangen, seit sie aus dem Ei schlüpfte.

Sauer und süß.

Hier sind zwei Gefäße voll Wasser. Ich trinke davon; es schmeckt eines, wie das andere. Ich streüe in ein Gefäß Zucker, in das andere Salz. Es sieht nun ein Wasser, wie das andere; aber es schmeckt nicht mehr eines, wie das andere. Dieses schmeckt nach Salz, es ist sauer; jenes schmeckt nach Zucker, es ist süß.

Schwarz und grau.

Hier ist Kohle (Ruß), da ist Graphit (Wasserblei), Eisen ꝛc. Hier sind zwei gleiche Blatt Papier. Ich reibe die Kohle auf dem einen Papier ab, den Graphit auf dem andern Blatt. Dieses Blatt sieht nun an der Oberfläche wie Graphit, es ist grau; jenes wie Kohle, es ist schwarz.

Diese Beispiele sowohl, wie die übrigen gegebenen Andeütungen mögen Ihnen, freündliche Zuhörer, als Anhaltspunkte für die Vorführung derjenigen Adjektive dienen, welche die wichtigsten, zunächst in den Kreis

sinnlicher Anschauung fallenden Erscheinungen bezeichnen.

Eilen wir nun zum Schluß unserer Besprechung.

e.

Wir haben hier zunächst noch anzudeüten, wie der Schüler das Adjektiv als Prädikat auf das Subjekt prädizirend beziehen lernen müsse, und bemerken daher Folgendes:

Wenn der Schüler gelernt hat, daß z. B. Wasser fließt = Wasser ist flüssig ꝛc.; so hat er zwar vom Wasser ausgesagt (prädizirt), daß es flüssig ist und mittels der Kopula „ist" die prädikative Beziehung bezeichnen gelernt. Aber ob ihm dadurch auch zu klarem Bewußtsein gebracht wurde, daß das Wörtchen „ist" vor dem Adjektiv dasselbe ist, was er in dem, der Grundsilbe des Verbs angefügten „t" erkannte, möchten wir bezweifeln.

Wir belehren daher den Schüler hierüber besonders dadurch, daß wir z. B.

Jakob geh, Jakob groß,
Jakob steh, Jakob klein ꝛc.

zusammen stellen, auf die wirkliche Anschauung hinweisen, den Schüler fragen, ob diese oder jene Aussage der Wirklichkeit entspreche, denselben zu mimischer Bejahung und Verneinung veranlassen und ihn endlich auffordern, dieses Urtheil sprachlich zu bezeichnen.

Nachdem nun der Schüler z. B. Jakob geh=t oder Jakob geh=t nicht geschrieben hat, und, analog dieser Bezeichnung, schreiben will z. B. Jakob groß=t nicht, Jakob klein=t; lehren wir, daß dem klein, groß, alt ꝛc. nicht ein t oder t nicht angefügt, sondern ein ist oder ist nicht vorgesetzt werden muß.

Damit aber hat der Schüler das ist als Zeichen der prädikativen Beziehung zwischen Substantiv und Adjektiv in der dritten Person der Einheit im Präsens aufgefaßt, und es läßt sich daher voraussetzen, daß er anfangs auch schreiben und sprechen wird:

ich ist klein statt ich bin klein,
du ist groß statt du bist groß,
wir ist jung statt wir sind jung,
ihr ist alt statt ihr seid alt ꝛc.

Um nun den Schüler auch in dieser Hinsicht zur nöthigen Kenntniß und Sprachgewandheit zu führen, zeige der Lehrer mittels folgender oder einer ähnlichen Tabelle:

ich geh=e = ich bin gehend,
du geh=est = du bist gehend,
er geh=t = er ist gehend,
sie geh=t = sie ist gehend,
es geh=t = es ist gehend,
wir geh=en = wir sind gehend,
ihr geh=et = ihr seid gehend,
sie geh=en = sie sind gehend,

wie das bin dem e, das bist dem est, das ist dem t ꝛc. entspricht.

Da Sie nun hieraus zur Genüge ersehen werden, auf welche Weise der Schüler mit der, zur Bezeichnung der übrigen Beziehungsformen nöthigen Flexion des Hilfsverbs sein vertraut zu machen sein dürfte; so lassen Sie uns schließlich noch erfahren, wie der Schüler die, aus Adjektiven abgeleiteten Verben leicht verstehen lernen könne.

Erinnern Sie Sich zu dem Ende vor Allem an Das, was wir im ersten Theil unsers sechzehnten Vortrages (Seite 235. und 236.) gesagt haben, und vergegenwärtigen Sie Sich namentlich, daß die subjektiven Verben: sinken, steigen, fallen, liegen &c. in die objektiven (kausativen oder faktitiven) Begriffe: senken, steigern, fällen, legen &c. übergehen, sobald die Beziehung der Richtung nach einem Objekte überhaupt, in's Besondere aber der Begriff des Machens oder Bewirkens in den ursprünglichen Begriff aufgenommen wird.

Wie demnach:

sinken machen = senken,
hangen machen = hängen,
fallen machen = fällen,
stehen machen = stellen &c.;

so ist auch:

schwarz machen = schwärzen,
farbig machen = färben,
warm machen = wärmen,
sauer machen = saüern &c.;

und Sie ersehen daraus zugleich, daß zur Vorführung der, von Adjektiven abgeleiteten Verben Nichts

weiter zu thun ist, als sie auf die, hier angegebene Weise in ihre ursprüngliche Bedeütung aufzulösen, den Begriff „machen oder bewirken" durch vielfache Anschauung klar zu machen und endlich zu lehren: A macht das Papier schwarz, roth, blau ꝛc. = A schwärzt, röthet, blaüet ꝛc. das Papier.

Wenn wir mit diesen Andeütungen nun den Unterricht über die adjektivischen Ausdrücke der Thätigkeitsbegriffe schließen; so dürfen Sie dabei nicht glauben, daß wir damit zugleich auch die Lehre von den Adjektiven überhaupt erschöpft haben wollten.

Wir werden vielmehr in der Folge noch oft Ursache und Gelegenheit finden, von den Adjektiven zu sprechen, da wir bisher weder von der Steigerung, noch von der attributiven Beziehung ꝛc. adjektiver Formen gehandelt, noch über die Bedeütung und Erklärung derjenigen Adjektive, deren Begriffe außerhalb des Kreises unmittelbar sinnlicher Anschauung liegen, bisjetzt Etwas bemerkt haben.

Neünzehnter Vortrag.

Von den substantivischen Ausdrücken der Thätigkeitsbegriffe oder von den Verhältnißnamen.

Erinnern wir uns an das, im zweiten Theile unseres achten Vortrages (Seite 94. bis 103.) Gesagte; so wird sich uns vergegenwärtigen, daß die verschiedenen Substantive, womit wir die Sinnendinge bezeichnen, entweder Anschauungs-, oder Verhältnißnamen sind, daß Anschauungsnamen nur Vorstellungen von bestimmten Personen, Sachen oder Stoffen, Verhältnißnamen dagegen nur besondere Erscheinungen oder Verhältnisse dieser Dinge bezeichnen, und daher verschiedenen Personen, Sachen oder Stoffen zugleich zukommen können.

Wiederholen wir ferner, daß (wie wir im elften Vortrag, pag. 14?. bis 148. bereits erkannt haben) jeder Gedanke oder jede Aussage in demjenigen Akt des menschlichen Geistes besteht, durch welchen irgend eine Thätigkeit als Thätigkeit eines bestimmten Seins und beide gleichsam als Eins angeschaut werden, daß daher das Prädikat jedes Mal den Begriff einer Thätigkeit enthalten müsse, und daß deshalb — es mag das Prädikat durch Verben, Adjektive oder Substantive ausgedrückt erscheinen — niemals von einem besondern „Wie sein" oder „Was sein," sondern eigentlich nur von einem „Was thun"

die Rede sein kann: so glauben wir, Grund genug zu haben, wenn wir die Substantive: Lehrer, Schüler, Wächter ꝛc. in Sätzen, wie z. B. A ist Lehrer, Schüler, Wächter ꝛc. nicht als eigentliche Seinsbegriffe, sondern als substantivische Ausdrücke der Thätigkeitsbegriffe behandeln.

Wollten wir nun bei Erschöpfung des fraglichen Gegenstandes ebenso verfahren, wie wir im vorhergehenden Vortrage die Vorführung der adjektivischen Ausdrücke dargestellt haben; so hätten wir auch hier anzudeüten:

a) wie vor Allem der Taubstummensprachlehrer die Bedeütung substantivischer Ausdrücke der Thätigkeitsbegriffe sich klar zu machen habe;

b) wie sodann der Schüler mit dieser Ausdruckweise bekannt zu machen sei; und

c) wie endlich derselbe substantivische Prädikate auf das Subjekt prädikativ beziehen lernen müsse.

Da nun aber der substantivische Ausdruck eines Thätigkeitsbegriffes prädikativ auf das Subjekt des Satzes mittels des Hilfsverbs „sein" ebenso bezogen wird, wie das adjektivische Prädikat, und wir dem Lehrer in Absicht auf die Vorführung dieser Beziehungsform schon im dritten Theile unseres vorher ge-

henden Vortrags alle nöthigen Winke gegeben habe; da ferner jedes substantivische Prädikat als eine Umschreibung verschiedener Aussagen betrachtet, passende Anschauung der sprachlichen Bezeichnung dieser Anschauung durch verbale Ausdrücke vorangehen und endlich mittels des Gleichheitszeichens das Substantiv als einfaches gleichbedeütendes Sprachzeichen für jene verschiedenen Ausdrücke aufgefaßt, also ebenso verfahren werden muß, wie wir im zweiten Theil des erwähnten Vortrags ausführlicher dargestellt haben: — so werden wir den Zweck unserer gegenwärtigen Besprechung dadurch am beßten erreichen, daß wir im Betreff der oben angeführten letzten Punkte auf das bereits Gesagte verweisen, hier also blos den ersten Punkt in's Auge fassen, und im Folgenden angeben: wie wir die wichtigsten Verhältnißnamen in ihrer Bedeütung fassen zu müssen, glauben.

Indem wir nun zur Erzielung einer leichtern Übersicht die, zu umschreibenden Ausdrücke a) in Personen-, b) in Sach- und c) in Stoff-Verhältnißnamen abtheilen, muß ich ausdrücklich daran erinnern, daß nicht etwa das große Gebiet dieser Ausdrücke in ununterbrochener, von uns eingehaltener Folge dem Taubstummen vorzuführen ist, sondern daß vielmehr jene Formen nur nach und nach bei der passendsten Gelegenheit und natürlich nie früher zur Vorführung gebracht werden dürfen, als bis der Schüler die, in unserer Umschreibung erscheinenden Begriffe und Beziehungen sprachlich bezeichnen gelernt hat.

Sprechen wir also zunächst von den

a) Person = Verhältnißnamen.

Haben wir in unserem Vortrage (pag. 99. bis 103.) erkannt, daß ursprünglich jeder Personname Verhältnißname oder Ausdruck derjenigen Thätigkeit war, welche als gewisses Thun oder Leiden einer angeschauten Person von dem Anschauenden ganz besonders in's Auge gefaßt wurde, und haben wir bei jener Gelegenheit darauf hingewiesen, wie z. B. Moses einen aus dem Wasser gezogenen, Adam einen aus Erde geschaffenen rc. bezeichne; so haben wir uns doch überzeügt, daß wir Personnamen, wie z. B. Paul Richter, Johann Müller rc. heüt zu Tage als blos angenommenene Zeichen für bestimmte Anschauungen, d. i. als Anschauungsnamen behandeln müßten, da ja vor unserer Anschauung jener P. Richter nicht als ein (Land = rc.) Richter, und dieser J. Müller nicht als ein (Öl = rc.) Müller rc. erscheint.

In ganz anderer Bedeütung erscheinen dagegen die Ausdrücke; Müller, Richter rc., wenn wir sie in Sätzen, wie z. B. A ist ein Müller, B ist ein Richter rc. finden. Hier bezeichnen sie nämlich nicht bestimmte Anschauungen gewisser Personen, sondern zeigen uns vielmehr nur die verschiedenen Beschäftigungen der Personen A und B an, sind deshalb hier Verhältnißnamen und lassen sich durch A malt, B richtet rc. umschreiben.

Je nachdem uns nun eine Person im Zustande eines Thuns oder Leidens erscheint, und wir die=

se Thätigkeit ohne besondere oder nach verschiedenen Beziehungen auffassen, bilden wir aus andern Begriffs- und Formwörtern eine Masse einfacher oder zusammengesetzter substantivischer Ausdrücke, mittels welcher wir nicht nur auf die einfachste und bestimmteste Weise die Thätigkeiten der Personen im Augenblick der wirklichen Anschauung (d. i. so lang wir jene Thätigkeiten an ihnen wirklich wahrnehmen), sondern überhaupt das Verhältniß jener Personen in Bezug auf jedes andere Sein auch dann noch bezeichnen, wann sie uns selbst in ganz anderen Thätigkeiten erscheinen.

Wenn nämlich A vor meinen Augen tanzt, laüft, schleift, lehrt, predigt ꝛc.; so sage ich: A ist ein Tänzer, Laüfer, Schleifer, Lehrer, Prediger ꝛc.; sage damit aber weiter Nichts, als daß er eben jetzt tanzt, laüft, schleift, lehrt, predigt ꝛc., und kann daher jene Ausdrücke nur so lang gebrauchen, als A in jenen Thätigkeiten mir erscheint. Sobald ich aber in jene Begriffe noch eine gewisse Beziehung, z. B. die Kausalbeziehung aufnehme, also z. B. denke: A tanzt, laüft, schleift ꝛc., um sich damit seinen Lebensunterhalt zu verschaffen; so kann ich von A auch dann noch sagen: er ist Tänzer, Schleifer, Lehrer ꝛc., wann er mir in ganz anderen Thätigkeiten erscheint.

Wird es Ihnen, meine Zuhörer, nach diesen Andeütungen nun nicht schwer werden, substantivische Prädikate oder Verhältnißnamen, wie z. B. Drechsler, Bierbrauer, Diener ꝛc. zu umschreiben; so möchte es vielleicht doch Manchem unter Ihnen gerade

nicht so leicht erscheinen, in Personverhältnißnamen, wie z. B. Vater, Greis, Bruder, Knabe, Meister ꝛc. den rechten Thätigkeitsbegriff und die, darin enthaltene Beziehung aufzufinden. Ich halte daher folgende Winke nicht für überflüssig:

Jedem Person-Verhältnißnamen liegt ein subjektiver oder objektiver Thätigkeitsbegriff und deshalb auch ein subjektives oder objektives Verb in passiver oder aktiver Form zu Grunde, und der Verhältnißname enthält entweder dieses Verb selbst allein, oder er bezeichnet zugleich auch das Objekt, oder blos das Objekt und andere Umstände der Thätigkeit. So ist z. B. ein Träger, Drechsler, Braüer ꝛc. Jeder, der trägt, drechselt, braüt ꝛc.; ein Wasserträger, Horndreher, Bierbraüer ꝛc. nur Der, welcher Wasser trägt, Horngegenstände drechselt, Bier braüt ꝛc.; ein Huter, Schreiner, Schuster ꝛc. derjenige, der Hüte, Schreibzeüg, Schuhe ꝛc. macht ꝛc.; ein Seiltänzer, Vorreiter, Taglöhner ꝛc. aber der, welcher auf dem Seile tanzt, dem Wagen voran reitet, um Taglohn arbeitet ꝛc.

Viele Verhältnißnamen aber sind von der Art, daß aus ihnen selbst nicht unmittelbar auf das, ihnen zu Grunde liegende Verb ꝛc. geschlossen werden kann, und diese sind es, die wir theilweise hier umschreiben wollen, und natürlich da, wo geschlechtliche Verhältnisse berührt werden, für Kinder ganz anders — als für Erwachsene — umschreiben müssen.

A ist Mann = er trägt Hosen, Stiefel, Frack,

Hut, Halsbinde rc., er hat einen Bart, kurze Haupthaare, hat 30, 40 Jahre schon gelebt rc.

B ist Greis = er ist ein Mann, hat graue Haare, hat 60, 70 Jahre schon gelebt, geht gebückt rc.

C ist Knabe = er trägt Hosen, Stiefel, Jacke, Mütze rc., wie ein Mann, er hat keinen Bart, kurze Haupthaare, hat erst 6, 10, 12 Jahre gelebt rc.

D ist Frau = sie trägt Schuhe, Röcke, Schürzen, Kleider, hat keinen Bart, lange, in Zöpfen und Locken herab hangende Haare, hat 30, 40 Jahre gelebt rc.

E ist Greisin = sie ist Frau, hat graue Haare, hat 60, 70 Jahre gelebt rc.

F ist Mädchen = sie hat Alles, wie die Frau, aber sie hat erst 6, 10, 12 Jahre gelebt rc.

A ist Gatte = er ist Mann, er ißt, trinkt, schläft, wohnt in einem Zimmer mit einer Frau, er ist getraut rc.

D ist Gattin = sie ist Frau, ißt, trinkt, schläft, wohnt in einem Zimmer mit einem Mann, ist getraut rc.

G ist Jüngling = er ist wie Knabe, wie Mann, aber er ist noch nicht Gatte, er hat erst 16, 20 Jahre gelebt rc.

H ist Jungfrau = sie ist wie Mädchen, wie Frau, aber sie ist noch nicht Gattin, sie hat erst 16, 20 Jahre gelebt rc.

A ist Vater = er ist Mann, Gatte, (Erzeu-

ger) kleidet, nährt, versorgt Knaben, Mädchen hat Kinder ꝛc.

D ist Mutter = sie ist Frau, Gattin (Gebärerin) kleidet, nährt, versorgt Knaben, Mädchen, hat Kinder ꝛc.

C ist Sohn = er ist Knabe, Jüngling, (Erzeügter und Geborner) hat einen Vater, eine Mutter, ist Kind ꝛc.

F ist Tochter = sie ist Mädchen, Jungfrau (Erzeügte und Geborne) ꝛc.

C ist Bruder = (Miterzeügter) er ist Sohn und hat denselben Vater, dieselbe Mutter, wie ein anderer Sohn oder eine andere Tochter ꝛc.

F ist Schwester = (Miterzeügte) sie ist Tochter, hat denselben Vater, dieselbe Mutter, wie andere Söhne und Töchter ꝛc.

A und D sind Eltern = sie sind Gatten, Vater und Mutter, haben Kinder ꝛc.

C und F sind Kinder = sie sind Knaben, Mädchen, Söhne, Töchter, haben Eltern ꝛc.

C und F sind Geschwister = sie haben beide dieselben Eltern ꝛc.

I ist Onkel = er ist des Vaters oder der Mutter Bruder ꝛc.

K ist Tante = sie ist des Vaters oder der Mutter Schwester ꝛc.

L ist Schwager = er ist der Schwester Gatte ꝛc.

M ist Schwägerin = sie ist des Bruders Gattin ꝛc.

N ist Meister = er macht verschiedene Gegenstände, die man bei ihm bestellt, und verkauft sie, er fragt nicht, wie man sie machen muß, er kann Andern sagen, wie man diese Gegenstände macht 2c.

O ist Gesell = er macht, was der Meister ihm angibt, er macht die Gegenstände, wie der Meister will, er verkauft die Sachen nicht, er bekommt Lohn vom Meister 2c.

P ist Lehrling = er lernt vom Meister und Gesellen, wie man die Gegenstände macht, er macht, was leicht zu machen ist, er bekommt keinen Lohn, sondern zahlt Lehrgeld 2c.

Q ist Herr = er hat einen Jüngling, eine Jungfrau, die nicht Kinder von ihm sind, in seinem Hause, und gibt ihnen Kost, Lohn 2c., damit sie thun, was er ihnen anschafft.

R ist Knecht = er ist Jüngling, wohnt bei einem Herrn, und thut um Kost und Lohn, was der Herr oder die Frau ihm befiehlt 2c.

S ist — es ist genug, will ich sagen; denn nun zweifle ich nicht mehr, daß Sie nicht jeden Person-Verhältnißnamen so zu umschreiben wissen sollten, wie es nöthig sein wird, um dem Taubstummen dessen Bedeütung möglichst klar zu machen.

Lassen Sie uns daher nun einige Augenblicke verweilen bei den

b) Sach-Verhältnißnamen.

Um eine leichtere Übersicht zu gewinnen, theilen wir die, hierher gehörigen Ausdrücke in Verhältnißnamen natürlicher und künstlicher Sachen ab, und fassen ihre Bedeütung auf folgende Weise:

Thier ist, was (aus einem Ei) entsteht, frißt, saüft (durch eine Öffnung), verdaut, von innen heraus wächst, (lebt), empfindet, sich willkürlich bewegt stirbt ꝛc.

Pflanze ist, was aus einem Samenkorn entsteht, keimt, wurzelt, Nahrung (durch viele Öffnungen) einsaugt, von innen heraus wächst, (lebt), verwelkt, aber nicht empfindet, nicht willkürlich sich bewegt ꝛc.

Mineral ist, was nicht lebt, also nicht Nahrung nimmt, nicht wächst, nicht stirbt, sich nicht freiwillig bewegt, sondern durch Anhaüfung oder Beziehung sich bildet, eigenthümliches (chemisches und physisches) Verhalten zeigt ꝛc.

Saügthier ist das Thier, welches lebendige Jungen gebärt, meist auf 4 Füßen geht, ein Maul, einen, meist mit Haaren bedeckten Körper hat ꝛc.

Vogel ist das Thier, welches hartschalige Eier legt, auf 2 Füßen geht, mit 2 Flügeln fliegt, mit 1 Schnabel frißt ꝛc.

Amphib ist das Thier, welches sowohl im Wasser, als auf dem Lande leben kann ꝛc.

Fisch

Fisch ist das Thier, welches ꝛc. — nehmen Sie, liebe Zuhörer, irgend eine gute Naturgeschichte in die Hand und lesen Sie die charakteristischen Unterscheidungszeichen der verschiedenen Thierklassen, Pflanzengattungen und Mineralgeschlechter; so werden Sie noch weit ausführlicher, als es mir hier möglich wäre, eine, für unsern Zweck entsprechende Umschreibung derjenigen Verhältnißnamen finden, womit wir die verschiedenen Naturprodukte der leichtern Übersicht wegen bezeichnen. —

Aber auch in Bezug auf die Verhältnißnamen von Kunstprodukten wird es Ihnen nicht schwer werden, die passende Umschreibung zu finden, wenn Sie Sich z. B. klar machen, daß:

Kleidungsstück ist, was den menschlichen Körper bedeckt, um ihn vor Kälte, Hitze, Wind, Wetter und andern schädlichen Einflüssen zu bewahren ꝛc.

Möbel ist, was dem Menschen tragend, stützend, haltend zu Hilfe kommt ꝛc.

Waffe ist, was sticht, schneidet, stößt, überhaupt auf den empfindenden Organismus verletzend einwirkt ꝛc.

Gebaüde ist, was aus Stein, Sand, Lehm, Kalk, Holz, Eisen ꝛc. zusammen gesetzt oder aufgebaut ist ꝛc.

Wohnung ist, was Menschen und Thieren Raum zum Aufenthalte, zum Thätigsein und Ruhen, und Schutz vor schädlichen aüßern Einflüssen gewährt ꝛc.

Tonwerkzeüg ist, was zur Hervorbringung von Tönen, Schallwerkzeüg, was zur Hervorbringung bloßer Schalle benützt wird rc.

Maß ist, was zur Bestimmung gewisser Größenverhältnisse, Gewicht, was zur Bestimmung der (spezifischen) Schwere der Körper benützt wird rc.

Da Ihnen weitere Andeütungen entbehrlich sein werden, so lassen Sie uns einige Augenblicke länger verweilen bei den

c) Stoff-Verhältnißnamen.

Ist Ihnen noch im Gedächtniß, wie wir z. B. von verschiedenen hölzernen Sachen erst einzelne Späne oder Theile von beliebiger Größe trennen und zeigen müssen, wie jeder dieser Theile am Feüer zu Asche verbrennt, auf dem Wasser schwimmt, sich spalten läßt rc., ehe wir diesen Körpertheilen den Namen Holz beilegen dürfen; so werden Sie daraus ersehen, wie sehr unter allen Anschauungsnamen die Stoffnamen in ihrer Bedeütung den Verhältnißnamen sich annähern. Dessenungeachtet aber werden doch auch Stoffe zu leichterer Übersicht durch eigene Verhältnißnamen bezeichnet, welche dem Taubstummen nicht unbekannt bleiben dürfen.

Kann es nun hier durchaus nicht unsere Absicht sein, eine vollständige Stofflehre für den Taubstummen zu entwickeln; so müssen wir doch andeüten, wie demselben ohngefähr Folgendes klar zu machen sein dürfte:

Aus Fleisch, Haut, Haar, Blut 2c., aus Holz, Bast, Rinde 2c., aus Sandstein, Kalk, Lehm, Sand 2c., aus Eisen, Schwefel, Wasser 2c. werden durch Umgestaltung oder Mischung verschiedene Sachen hergestellt, und man nennt deßhalb Fleisch, Haut, Holz, Lehm, Eisen 2c. Stoffe.

Fleisch, Haut, Haar, Wachs 2c. sind Stoffe, welche von Thieren gewonnen werden, man nennt sie also Thierstoffe, und unterscheidet sie a) in feste Thierstoffe, wozu wir Fleisch, Knochen, Horn, Haar, Knorpel 2c. zählen, b) in Thierfette, welche wie z. B. Talg, Butter, Wallrath, Thran, Schmalz, Wachs 2c. in der Wärme schmelzen, in der Kälte erstarren, auf dem Wasser schwimmen und im Wasser sich nicht auflösen, und c) in Thierflüssigkeiten, wie z. B. Blut, Milch, Galle, Harn, Eiweiß 2c.

Ebenso nennt man alle Stoffe, welche von Pflanzenkörpern genommen werden, Pflanzenstoffe, und unterscheidet auch sie in feste Pflanzenstoffe, in Saüren, Öle, Fette, Harze, Farbstoffe, Extrativstoffe 2c.

Jeder Stoff endlich, welcher weder dem Thier-, noch dem Pflanzenreiche angehört, wird ein unorganischer (mineralischer) Stoff genannt, und man unterscheidet dabei einfache und zusammengesetzte Mineralien.

Einfaches Mineral, Grundstoff oder Element nennt man jeden Körper, welcher bisjetzt durch die Kunst nicht weiter mehr geschieden werden kann, und in Mischung oder chemischer Verbindung mit

andern Grundstoffen neüe Körper bildet. Man theilt die Elemente in nichtmetallische, wie z. B. Schwefel, Phosphor ꝛc. und in metallische, wie z. B. Kalium, Eisen, Gold ꝛc.

Die zusammengesetzten Anorganismen könnte man theilen a) in Luftarten, b) in Flüssigkeiten und c) in Starre, um auch für Luft und Wasser, die nichts weniger, als Elemente sind, eine passende Rubrik zu haben.

Man theilt sie aber in der Regel in Saüren, Salze, Öle, Harze, Kohlen, Erden (Oxyde), Steine, und Metalle, und bringt dem Taubstummen von allen diesen Verhältnißnamen am sichersten dadurch einen richtigen Begriff bei, daß man mit Hilfe eines guten naturgeschichtlichen Handbuchs die charakteristischen Unterscheidungszeichen der einzelnen Stoffe, worauf sich eben jene Eintheilung gründet, in's Auge fäßt, nach vorangegangener Anschauung sprachlich bezeichnet und dann so verfährt, wie wir z. B. im elften Vortrag (Seite 148.) den Begriff Metall entwickelt haben.

Überdieß muß ich noch daran erinnern, daß die Stoffe nicht nur nach ihren natürlichen Merkmalen, sondern sehr haüfig auch nach ihrer Anwendung mit besondern Verhältnißnamen bezeichnet werden, und man daher z. B. auch lehren muß:

Speise ist, was gegessen, Getränk, was getrunken, und Nahrungsmittel überhaupt Alles, was gegessen und getrunken wird ꝛc.

Baumaterial ist, was zur Aufführung von Gebaüden gehört ꝛc.

Bindemittel ist, wodurch Körper oder Körpertheile mit einander verbunden, Auflösungsmittel, wodurch feste Körper in flüssige verwandelt werden ꝛc.

Arznei ist, was die verlorne Gesundheit wieder herzustellen, Gift, was die Gesundheit zu zerstören, vermag ꝛc.

Indem wir mit diesen Andeütungen nun die Lehre von den Verhältnißnamen schließen, müssen wir noch erinnern, daß wir damit den Unterricht über die substantivischen Ausdrücke der Thätigkeitsbegriffe keineswegs vollendet haben.

Wir müssen vielmehr in der Folge noch zeigen, wie der Taubstumme mit den abstrakten Ausdrücken der Thätigkeitsbegriffe, wie z. B. Schlag, Sprung, Schlaf, Glanz, Stolz ꝛc. vertraut zu machen ist, während wir bisher nur von konkreten Ausdrücken handeln konnten.

Zwanzigster Vortrag.

Kurze Zusammenstellung des bereits Gesagten und noch Zusagenden.

Wie der Wanderer nicht mit unaufgehaltenem Schritte dem vorgesteckten Ziele zueilt, sondern im Rückblick auf eine zurück gelegte Strecke und im Anschauen der, noch zu durchlaufenden Bahn neüe Kraft zur weitern Reise sich sammelt: so wollen auch wir, meine Freünde, am Schlusse des ersten Semesters angelangt, die gegenwärtige Stunde benützen, um

a) im Rückblick auf das bereits Besprochene, und

b) im Hinblick auf das, in der Folge Zubesprechende

in Bezug auf den Gegenstand unserer Unterredungen denjenigen Überblick zu gewinnen, welcher zur Erreichung unseres vorgehaltenen Zieles uns unentbehrlich sein wird.

---

a.

Erinnern wir uns nun zunächst an das bisher Gehörte, so wird sich uns Folgendes als Wesentlichstes vergegenwärtigen:

Soll der Taubstumme der Menschheit völlig wieder gegeben, also die Taubheit in allen ihren nachtheiligen Folgen gehoben werden; so müssen wir Jedem, der nur in Folge des Mangels am Gehörsinne

nicht zu sprechen, vermag, zum Besitz der Wortsprache verhelfen, und das um so mehr, als er durch körperliche und geistige Anlagen hierzu gar wohl befähigt, als Mitglied der menschlichen Gesellschaft dieß zu fordern, vollkommen berechtigt erscheint, und ihm, bei den Mängeln der Fingersprache, und anderer künstlichen Mittheilungsweisen, nur der Besitz der Wortsprache von wahrem Nutzen sein kann.

Wollen wir aber den Taubstummen dahin führen, daß er seine Gedanken durch Worte mündlich und schriftlich auszudrücken, und auf diese Weise Ausgedrücktes zu fassen, vermag; so müssen wir dem eigentlichen Sprachunterrichte gewisse Übungen voraus schicken, deren Nothwendigkeit und Ziel aus dem Verhältniß des Taubstummen zu Vollsinnigen sich ergibt.

Als erste dieser Vorübungen erkannten wir: die Übung in bestimmten, sinnlichen Wahrnehmungen zur Begründung und Erweiterung richtiger Vorstellungen; als zweite erschien uns: die Übung im Auffassen, Hervorbringen und Verbinden artikulirter Laute; als dritte nannten wir: die Übung im Auffassen, Darstellen und Verbinden der üblichen Buchstabenformen; und fanden sodann, daß der Taubstumme, hat er nur einmal mechanisch sprechen und schreiben gelernt, unter gewissen Bedingungen zur Gewandtheit in der Wortsprache ebenso gelangen würde, wie der Vollsinnige überhaupt eine, ihm bisher fremde Sprache – ohne eigentlichen Sprachunterricht – blos im Umgang mit Andern erlernt.

Da wir uns aber überzeügten, wie selten wir im gewöhnlichen Leben auf die Erfüllung jener Bedingungen rechnen dürften; so mußten wir endlich untersuchen, auf welche Weise der Taubstumme wohl am sichersten zur nöthigen Gewandtheit in der Wortsprache geführt werden könne.

Bei dieser Untersuchung aber ließen wir uns von folgenden Ansichten leiten:

Der Mensch spricht, indem er seine Gedanken in Worten ausdrückt.

Der Gedanke besteht in demjenigen Akt des menschlichen Geistes, durch welchen eine Thätigkeit als Thätigkeit eines bestimmten Seins, und beide gleichsam als Eins angeschaut und nach verschiedenen Beziehungen aufgefaßt werden. Im Gedanken unterscheidet man also Begriffe und Beziehungen. Die gesammte Sprachlehre zerfällt demnach in die Lehre von den Begriffen und von den Beziehungen, und die Aufgabe des Taubstummensprachlehrers ist es somit, das Wort als Zeichen von Begriffen und Beziehungen auffassen zu lehren.

Da wir nun unter den Begriffen bloß den Begriff eines Seins von dem Begriff einer Thätigkeit unterschieden; so mußten wir vor Allem von der Vorführung der Seinsbegriffe sprechen, und thaten dieß, indem wir bemerkten:

Für den Taubstummen ist zunächst nur dasjenige Sein oder Ding wirklich vorhanden, welches er durch seine Sinne wahrnehmen kann; er hat also vorerst nur Vorstellungen von Sinnendingen,

kann und soll daher anfangs nur diese benennen lernen. Eine nähere Untersuchung der manchfachen Namen, womit Sinnendinge bezeichnet werden, zeigte uns, daß wir von Verhältnißnamen die Anschauungsnamen sorgfältig trennen, und letztere wieder in Person-, Sach- und Stoff-Namen scheiden müßten; und haben wir auch nicht alle, hierher gehörigen Seinsbegriffe in ihrer praktischen Vorführung dargestellt, so haben wir doch an wenigen Beispielen schon gelernt, wie der Taubstumme zur Benennung aller Sinnendinge geführt werden könne.

An eben so wenig Beispielen haben wir sodann erfahren, wie der Taubstumme zur sprachlichen Bezeichnung der Thätigkeitsbegriffe geführt werden kann, wenn der Lehrer nur solche, in dem Kreis unmittelbar-sinnlicher Anschauung liegende Erscheinungen zur Vorführung bringt, welche wir durch (subjektive) Verben bezeichnen, und adjektivische und substantivische Ausdrücke der Thätigkeitsbegriffe späterer Vorführung vorbehält.

Dabei aber kann Keinem von uns entgangen sein, daß die sprachliche Bezeichnung der Sinnendinge und sinnlich wahrnehmbaren Thätigkeiten derselben in der Praxis nicht eben so leicht und schnell abgemacht sein wird, wie dieselbe hier in der Theorie dargestellt erscheint; sondern es wird vielmehr Jedem klar geworden sein, daß die Vorführung von Seins- und Thätigkeitsbegriffen die ganze Unterrichtsperiode des taubstummen Schülers sich hindurch zieht und fast nie sich endet, während die Lehre von den verschiedenen

Beziehungen, als eigentliche Sprachformenlehre, nach jedesmaliger Vor- und Durchführung einer gewissen Beziehungsform als geschlossen betrachtet werden kann.

Nicht ohne besonderen Grund schenkten wir daher der Lehre von den Beziehungen unsere besondere Aufmerksamkeit, indem wir die verschiedenen Arten derselben aufzählten, ihre sprachliche Bezeichnung anführten, und das zweckmäßigste Verfahren bei deren Vorführung darzustellen suchten.

Halten wir nun den Hauptinhalt der vorhergehenden Vorträge gegen die, im zehnten Vortrag gegebene Übersicht der sämmtlichen Beziehungsformen; so wird sich folgendes Resultat ergeben:

Unser Schüler hat bereits den Thätigkeitsbegriff in verbaler, adjektivischer und substantivischer Form auf den Seinsbegriff prädikativ beziehen, also einen einfachen Gedanken ausdrücken und diesen Gedanken in seinem Verhältniß zu den Thätigkeiten des menschlichen Geistes als Urtheil, Frage und Geheiß unterscheiden gelernt. Den Seinsbegriff lehrten wir sodann durch Personalpronomen bezeichnen, übten den Schüler in der, dadurch bedingten Flexion des Prädikates, und ließen hierauf den Seinsbegriff nach Menge und Zahl unterscheiden, Geschlechts- und Seinsbeziehung dabei nur wenig berührend.

Das Raum- und Zeit-Verhältniß ließen wir alsdann als Beziehung zu dem Sprechenden erfassen und bezeichnen, und berührten dabei nur Weniges von der Modus- und Größenbeziehung des Thätigkeitsbegriffes.

Von der ergänzenden Beziehung lehrten wir hiernach die Beziehungsformen des Akkusativs und Dativs unterscheiden und bezeichnen, und konnten von der adverbialen Beziehung nur die Raumbestimmung zur Vorführung bringen, weil wir bisher nur im Bereiche konkreter Begriffe und Ausdrücke uns bewegen durften.

Dieser flüchtige Blick auf das Geschehene zeigt uns aber deütlich, was uns noch zu thun, übrig bleibt.

b.

Soll ich nun unsere Gesammtaufgabe für die Folge übersichtlich darstellen — ohne dabei jedoch auch die Aufeinanderfolge in der wirklichen Vorführung einzuhalten; — so müssen wir von den Beziehungen des Seinsbegriffes auf den Sprechenden die demonstrative Beziehung ganz, Seins- und Geschlechts-Beziehung aber noch theilweise, von den Beziehungen des Thätigkeitsbegriffes auf den Sprechenden die Modusbeziehung ganz, von der Größenbeziehung aber nur das Verhältniß der Intensität zur Auffassung und sprachlichen Bezeichnung bringen.

Von den Beziehungen der Thätigkeit auf ein Sein haben wir die attributive Beziehung noch ganz, unter den Beziehungen des Seins auf die Thätigkeit aber haben wir von den ergänzenden Beziehungen die Beziehungsform des Genitivs und Faktitivs, von den bestimmenden Beziehungen dagegen noch die Zeit-, Kausal- und Weise-Beziehung zur Vorführung zu bringen.

Überdieß haben wir von der Beziehung der Gedanken auf den Sprechenden noch das Verhältniß des

Gedankens zur Wirklichkeit, und als Beziehungen der Gedanken auf einander noch die Verhältnisse der Übereinstimmung und des Gegensatzes auffassen und bezeichnen zu lehren.

Während es nun in der Folge meine Hauptaufgabe sein wird, Ihnen zur praktischen Vorführung der, hier bezeichneten Beziehungsformen die nöthigen Winke zu ertheilen, werde ich nicht aus den Augen lassen, Ihnen dabei zugleich auch anzudeüten: wie der Schüler fortwährend mit den konkreten und abstrakten Ausdrücken der Begriffe und ihrer Bedeütung vertraut zu machen, zur Auffassung und Bezeichnung außer dem Kreis unmittelbar-sinnlicher Anschauung liegender Vorstellungen zu führen, und auf diese Weise in den vollen Besitz des hohen Gutes der Wortsprache am zuverlässigsten zu setzen sein dürfte.

Wird mir Gott zur Erreichung dieses bezeichneten Zieles auch ferner die nöthige Kraft und immer tiefere Einsicht verleihen, und sollte es mir bisher schon gelungen sein, Sie Alle für die hochwichtige Sache allgemeiner Taubstummenbildung gewonnen zu haben; so kann ich diese Stunde nur mit Gefühlen der freüdigsten Hoffnung und des lebendigsten Dankes schließen und auf wenige Tage mit dem Wunsch von Ihnen scheiden: nach kurzer Erholung Sie mit erneüter Kraft und Liebe um mich wieder versammelt zu sehen.

Förste

Bayerische StaatsBibliothek
Münchener DigitalisierungsZentrum Digitale Bibliothek

Wich, Joh. Paul

Der Sprachunterricht der Taubstummen nach Inhalt und Form

Nürnberg (1842?)

Paed.pr. 4124 f
urn:nbn:de:bvb:12-bsb10761552-0